DELLA

PEDAGOGICA

LIBRI CINQUE

DEL SACERDOTE

G. A. RAYNERI

PROFESSORE NELLA R. UNIVERSITÀ DI TORINO,
MEMBRO ORDINARIO
DEL CONSIGLIO SUPERIORE DI PUBBLICA ISTRUZIONE, ECC.

Καὶ δεῖ δὴ τὴν παιδείαν μηδαμοῦ ἀτιμάζειν, ὡς πρῶτον τῶν καλλίστων τοῖς ἀρίστοις ἀνδράσι παραγιγνόμενον.

PLAT. *De Legibus* I.

Non vuolsi in veruna guisa dispregiare l'educazione, come quella che fra le bellissime cose è la prima che forma gli uomini eccellenti.

TORINO
TIP. SCOLASTICA DI SEB. FRANCO E FIGLI E COMP.
1859

AGLI EGREGI INSEGNANTI
NELLE SCUOLE DI FILOSOFIA E DI PEDAGOGIA
DEL REGNO SUBALPINO
I QUALI CON BENEVOLO ANIMO
L'ESPOSIZIONE E LO SVOLGIMENTO DE' PRINCIPII
PROFESSATI IN QUESTO TRATTATO
NEL TORINESE ATENEO ASCOLTARONO
PERSUASO CHE NON ABBIANO MAI
A DELUDERE LE SPERANZE DEL LORO ANTICO MAESTRO
NÈ A CREDERE INCONCILIABILI LA RAGIONE COLLA FEDE
E I DOVERI DEL CRISTIANO
CON QUELLI DELL'ITALIANO EDUCATORE
QUESTO RICORDO DE' LORO STUDI GIOVANILI
IN SEGNO DI MEMORE AFFETTO
L'AUTORE CONSACRA

INTRODUZIONE

I.

L'azione umana, fatta astrazione dal libero arbitrio il quale non ne altera il generale andamento, è conforme all'uso ed al costume. Il costume poi si adatta o tosto o tardi coll'opinione comune di cui è l'attuazione pratica, e diventa universale ogni qual volta universale si fa l'opinione predominante. Quando questa è consona alla verità, e la verità è rispettata e venerata dai popoli, allora si hanno le grandi epoche della storia, ove la semplicità della vita, la magnanimità dei propositi, la costanza nelle avversità, il saldo amore della religione sollevano oltre l'ordinaria misura le nazioni che di tali virtù sono adorne. Ma quando l'opinione travia o per l'opera insana de'sofisti che lusingano le passioni, o per la baldanza de'successi ottenuti e per l'incremento degli agi e della pubblica prosperità, e mal soffre il ritegno delle leggi divine ed umane che richiamano gli uomini all'aspra lotta contro il senso sempre ripugnante alla ragione; allora avviene una sequela di vicende gravi e dolorose che conducono le nazioni alla loro

rovina, o le pongono in estremi pericoli. L'opinione ed il costume dilungatisi dal vero e dal bene mal si lasciano ricondurre sul buon sentiero senza queste sventure che la Provvidenza permette colpiscano i popoli che se le attirarono sul capo: allora si rinsavisce, come l'intemperante malato ripensa alle cagioni da lui poste ai suoi mali; allora l'opinione venuta in lotta colla verità immutabile ed eterna che tende continuamente ad elidere l'azione contraria dal senso, cede finalmente ad essa, come la durezza del sasso cede ai colpi del ferreo martello, ed anche all'azione più lenta della perenne goccia d'acqua che lo percuote. Non v'ha dubbio però, che a preparare il ritorno al vero delle menti abbacinate ed erranti, conferisce grandemente ed è affatto necessaria l'opera della scienza e dell'insegnamento che mantien vivo il fuoco sacro, e non lascia spegnere la fiaccola divina che illumina le menti dei mortali. Ma a quest'uopo la scienza debb'esercitare varii uffizi che giova rapidamente accennare.

Primieramente la scienza dee continuamente mirare a perfezionare se stessa. Ed ella si perfeziona o per la scoperta di nuovi fatti e di leggi nuovamente osservate nella natura, se si parla di scienze naturali e fisiche; o per la esattezza maggiore a cui si perviene nel formolarne i principii, nell'ordinarli ed applicarli, se si tratta di scienze morali, nelle quali non è possibile scoprirne de'nuovi, giacchè sono tutti noti al buon senso, e formano la ricchezza speculativa e la sapienza del genere umano: ma come materia greggia aspettano l'opera del filosofo che ne riforbisca l'espressione, li coordini, li intrecci sì che si presentino nelle loro naturali e logiche relazioni, come il gioielliere pulisce la superficie, rileva gli spigoli e conserta in un diadema le gemme che la rozza pietra racchiudeva in

seno. E poichè avviene talvolta che l'errore dell'opinione si faccia potente non solo per l'azione delle passioni che la travolgono, ma per aberrazione della scienza che abdica la sua dignità, o a dir meglio, de' letterati e dei dotti che si fanno adulatori dei pregiudizi volgari, rivestendo dello scientifico paludamento la negazione del buon senso ed i traviamenti dell'umana ragione; allora la scienza severa al suo principale uffizio di espositrice e coordinatrice dell'eterno vero aggiunge quello di farsene campione, di tesserne l'apologia mettendo a nudo il sofisma dell'opinione e della scienza traviata. Ma non basta che nelle serene regioni della scienza la verità risplenda della divina sua luce, e segga trionfatrice sull'errore sconfitto: ella debbe ancora spogliarsi, per quanto è possibile, di quanto possa avere di ruvido e duro, ed intrattabile nelle sembianze, vestirsi delle forme più semplici, e pigliando l'atteggiamento più mite proporzionarsi alle menti nelle quali, come Eliseo, vuole infondere la vita. Fuor di metafora, raccogliere le idee fondamentali dalle mani del buon senso, chiarirle analiticamente e sinteticamente, connetterle colla più logica evidenza, presentarle nella loro espressione più naturale e più semplice, astenendosi da' neologismi inutili e da tutto quell'apparato di formole strane onde alcuni scrittori par che vogliano apparire profondi, cercare in tutti i modi di agevolare ai più la conoscenza de' principii, e delle loro più utili applicazioni: ecco un terzo uffizio della scienza benefica il quale si potrebbe chiamare diffusivo, come ordinativo ed apologetico si possono appellare i due primi. Certamente gli scrittori non possono sempre esercitarli ad un tempo, e si presentano occasioni in cui giova attendere anzi a questo che a quello. Certamente al primo uffizio s'addicono forme più severe che non si possono conciliare coll'amenità voluta dall'ultimo: ma ciò che

non si può fare in un solo libro o da un solo scrittore, puossi ottenere con iscritti diversi e da molti autori, senza che la scienza, nella sua unità, sia dispensata da nessuno de'tre uffizi accennati.

Avvi dunque nella storia del mondo morale una connessione di fatti e di principii, di sentimenti e d'idee irrepugnabile ed evidente. I primi trascinano le seconde o viceversa secondo la loro maggiore efficacia. Se il senso predomina sulla ragione, come avvenne nel paganesimo, le società umane decadono e precipitano nella loro rovina. Se la ragione o la verità predomina sul senso, come nelle società cristiane, queste sono in continuo progresso; il quale può essere apparentemente interrotto e dar luogo a parziali regressi, senza che però il corso providenziale delle cose, il successivo miglioramento umano abbia a cessare. Ma questi regressi son dolorosi, i progressi son lenti, com'è fervida la lotta, come è urgente il dovere di umanità, perchè quanti sono amici del bene concorrano con forze riunite alla grand'opera riparatrice e perfezionatrice a cui si lavora dal principio de'secoli e che avrà il termine che è fissato negl'imperscrutabili consigli di Dio. La legge direttrice di quest'opera sublime ci viene indicata dai vincoli che legano la scienza coll'opinione, l'opinione col costume, il costume coi fatti i quali son causa della felicità o della sventura degl'individui come delle nazioni. Onde avviene che chi voglia influire sul cangiamento de'fatti, debba studiare al perfezionamento della scienza o riordinandone i principii, od applicandoli alla confutazione degli errori, o diffondendone la conoscenza.

Conscii della pochezza delle nostre forze, noi siamo lontani dal nutrire la vana pretesa di perfezionare la scienza a cui abbiamo consecrata la vita, la pedagogica. Ma senza esa-

gerare l'importanza de'nostri studi, crediamo di dover richiamare l'attenzione degl'Italiani sopra un fatto doloroso, che per le vicende de' tempi divenne pur troppo comune. Questo fatto gravissimo è il difetto d'autorità nella pratica dell'educazione, e il difetto del principio d'autorità nella scienza della medesima. Che l'educazione pratica manchi di quel nerbo, di quella forza che non può scaturire da altro fonte che dall'autorità, chi non vede? Il principio dell'uguaglianza naturale degli uomini, predicato dai pubblicisti nel secolo decimottavo, dal campo della politica passò in quello della pedagogica: esagerato nel consorzio civile fu esagerato ancora nella famiglia, e G. G. Rousseau che l'aveva spinto fino all'assurdo nel Contratto sociale, scalzò le basi della patria podestà nell'Emilio, e negò alla religione di essere il fondamento dell'educazione. I suoi paradossi acclamati dalla leggerezza francese, diffusi per furor di moda nel mondo elegante penetrarono nelle famiglie agiate; e di là, come avviene in forza dell'imitazione, sparsi nel popolo corruppero il buon senso educativo e prepararono una colluvie di mali di cui i contemporanei non videro ancora la fine. Vero è che i paradossi del sofista ginevrino erano una reazione contro l'errore opposto nato dalla barbarie dei secoli trascorsi, e sotto quest'aspetto suscettivi di spiegazione se non degni di perdono. Ma il fatto sta che l'autorità paterna per opera loro soffrì un forte crollo non solo in Francia, ma ancora nel rimanente della civile Europa, ove si sparsero in un colle armi conquistatrici le lettere francesi, e guastarono l'educazione signorile, poi la popolana; e chi sa leggere ne'fatti le cause che li produssero, non ha che da visitare le scuole pubbliche od informarsi dai maestri del loro andamento, per imparare quanto ancor duri il morbo fatale. Non solo si parla di checchessia nelle famiglie in faccia

ai fanciulli, dimenticando il gran precetto antico della riverenza che è loro dovuta; ma è uso pur troppo frequentissimo che i genitori si facciano apologisti de'figli in loro presenza, e colmino di lodi chi aveva per mille guise meritati i rimproveri e le punizioni degl'Istitutori. Di che avviene che la disciplina scolastica rilassata metta un ostacolo insormentabile al progresso degli studi, alla formazione del costume morale ed a quel rispetto alla legge ed all'ordine, che è il solido fondamento della politica libertà.

Per indurre i genitori a riconquistare l'autorità perduta, per ammaestrarli ad esercitarla, ci vorrà del tempo; il quale sarà tanto più lungo, quanto minore sarà l'evidenza de'principii, su cui si fonda la teorica dell'educazione. Ma quali che abbiano ad essere le difficoltà, tutti dobbiamo apprestarci all'opera riparatrice, stringerci insieme e formare una schiera invincibile a danno dell'errore, e senza tema d'urtare i pregiudizi volgari predicare sui tetti i diritti dell'autorità conculcata, ed i benefizi che è nata a produrre. Noi non istaremo a tessere l'elenco degli scrittori che sentirono la necessità da noi proclamata ed insistettero su questa verità; solo ci permettiamo di notare che, a nostro avviso, pochi o nessuno ancora fra gli italiani, ai nostri di, la collocava nell'alto posto che le compete in una scientifica trattazione. Il perchè noi crediamo di non far cosa disutile ripigliando codesto lavoro, ed ordinando la pedagogica in modo che il principio d'autorità sia posto a fondamento di questa scienza, secondo che è richiesto dai tempi e dal voto sapiente di tutti i buoni.

II.

L'idea fondamentale indicata nel vocabolo autorità è quella di superiorità, di primato legittimo, di gerarchia, e si contrap-

pone a quella di libertà, d'autonomia, d'indipendenza. Fondamento del diritto sociale sono entrambi questi principii d'autorità e di libertà, e la loro relazione, la quale si diversifica in mille guise, e dà luogo a tutti i diritti ed alla massima parte dei doveri. In fatti un diritto non può essere che di autorità o di libertà, come qualunque dovere di giustizia si riduce a quello di esercitar la propria autorità o libertà, senza ledere i diritti altrui.

L'autorità deriva dall'ineguaglianza naturale degli uomini sì nelle facoltà e nel loro svolgimento, e sì nelle relazioni sociali. La prima è autorità di fatto, la seconda è autorità di diritto.

La libertà all'incontro deriva dalla essenziale eguaglianza degli uomini in faccia a Dio ed alla legge, per la identità di origine, di natura e di fine.

Il perchè l'autorità debb'esercitarsi senza ledere la libertà, e la libertà dee rispettare l'autorità: l'una è limite dell'altra, e dall'accordo dialettico di questi due contrarii risulta l'armonia cosmica e l'armonia sociale. Tutte le convulsioni civili risultarono dalla lotta sollevatasi pel predominio d'uno di questi due principii a detrimento dell'altro, onde avvenne che l'autorità diventasse dispotica e la libertà si facesse anarchica. Entrambi questi due sistemi e le società che li posero in atto, negarono la metà dei doveri e la metà dei diritti sociali. I dispotici negarono i doveri dell'autorità ed i diritti della libertà. Gli anarchici negarono i diritti dell'autorità e i doveri della libertà. Gli uni e gli altri errarono, perchè tolsero i limiti all'autorità od alla libertà umana. Per gli uni fu divinizzato il potere sociale; per gli altri gl'individui associati: quelli derivarono i loro pronunziati dal Panteismo, questi dal Politeismo. Ma panteisti o pagani, il loro errore fu errore di limiti, secondo la natura di ogni errore.

Ma se il principio di libertà debb'essere rispettato in tutte le relazioni sociali; poichè l'uomo non può considerarsi mai da un altr'uomo come semplice mezzo o come cosa, atteso la dignità infinita della personalità umana, imagine e partecipazione della natura divina: se questo principio costituisce il limite essenziale d'ogni autorità di diritto, varcato il quale l'autorità cessa e diventa illegittima; non consegue da ciò che l'autorità non sia reale ed effettiva entro questo limite, tuttavolta che esista fra uomo e uomo quella relazione, donde nasce l'autorità di diritto.

Tuttavia all'umana dignità e felicità, assai più che il diritto della libertà, importa e conferisce la libertà effettiva, ossiano quelle condizioni interne ed esterne nelle quali, per servirmi della bella frase dell'economista Dunoyer, le forze umane si esercitano con maggiore potenza. Date ad un popolo tutti i diritti che volete: se egli non sa esercitarli, voi non avrete punto migliorata la sua condizione; l'avrete forse peggiorata d'assai, rompendo quelle barriere che tenevano in freno i brutali istinti della selvatichezza e della barbarie.

In altri termini: come vi ha un'autorità di fatto ed un'autorità di diritto, così v'ha pure una libertà di fatto ed una libertà di diritto: l'una può essere scompagnata dall'altra: un uomo può aver il diritto di autorità senza saperlo e poterlo esercitare, a quel modo che può avere (come ha effettivamente) il diritto della libertà senza sapere e senza potersene valere. In questi due casi la società, come la natura delle cose, esige che al primo sia dato un rappresentante, il secondo sia affidato ad un tutore (*quia tuetur iura*), perchè ne eserciti i diritti ed impedisca che siano da altri violati. — Ma i doveri del tutore possono estendersi assai più di quelli che sono assegnati dalla legge civile. Il tutore debb'aver cura non solo che si manten-

gano intatte le sostanze del pupillo, ma che vengano bene impiegate le sue rendite, e migliori e cresca il suo censo, se ne è suscettivo. Che se queste sostanze, questi beni siano le potenze, o le facoltà stesse date dalla natura al pupillo, siano la sua persona, egli è evidente che, finchè questi non sappia far uso della sua libertà, il tutore dee fecondarla e migliorarla, riducendola pienamente in atto e formando d'un uomo abbozzato soltanto, com'era il suo pupillo, un uomo compiuto e perfetto.

Or questa ipotesi è precisamente il fatto dell'educazione. Il tutore che abbiamo supposto è l'educatore, il pupillo è l'alunno. Il tutore dato dalla natura è il padre e la madre, il pupillo è il figlio. Or come sarebbe assurdo il dire che il pupillo come padrone ha il diritto di amministrare i suoi beni, e che perciò non si dee ledere la sua libertà amministrandoli in sua vece; così è assurdo del pari che i genitori e l'educatore in generale non debba esercitare la sua autorità sull'alunno, perchè questi è libero di natura.

Donde parmi risultare evidente che l'autorità è il principio dell'educazione, come la libertà ne debb'essere il fine, e che perciò si potrebbe senz'altro definire l'educazione: l'arte di esercitare l'autorità in favore della libertà umana; o più brevemente: l'arte di render l'uom libero (1). « Educare, dice N. Tommasèo, vale a me emancipare. Liberare il corpo dalla inerzia e dalla mollezza, malattie contagiose e terribili; liberare l'ingegno dall'istinto della troppo facile imitazione, dalla pigrizia in attendere, dalla soverchia

(1) « Le grand but de l'éducation est d'apprendre à l'homme à s'élever lui-même, lorsque d'autres auront cessé de l'élever ». GUIZOT. *Études morales*.

credulità che conduce all'incredulità troppe volte (giacchè l'incredulità stessa non è che credulità più triviale e più tracotante); liberare l'imaginazione dalla prepotenza de'fantasmi materiali e più prossimi, aprirle il volo in regioni più ampie, e sublimi; liberare la volontà, esercitandola a non si lasciar trascinare da voglie tiranniche proprie od altrui, addestrandola a muoversi franca, perseverante; insomma emancipare l'uomo dalla servitù del male: ecco, al veder mio, della vera educazione l'ufficio (1) ».

Da questa bella enumerazione degli uffici dell'educazione emerge evidente di quante maniere sia la libertà che è scopo dell'educazione, e di quante l'autorità che mira a raggiungerlo con un'arte sublime che pareggia in certo modo chi la esercita, alla divinità; la quale dà all'uomo l'esistenza incompiuta, perchè l'educatore la compia, lo fornisce di potenze preziosissime e sublimi le quali tuttavia a poco giovano, se l'educatore dal loro sonno natio non le desti e non le riduca in atto.

Come v'ha dunque una libertà fisica, intellettuale, imaginativa, morale; così v'ha un'autorità che governa le forze fisiche, l'intelligenza, l'imaginazione e la volontà. Lasciando per ora in disparte la prima: la triplice autorità dell'educatore suppone e richiede una triplice soggezione per parte dell'alunno. La soggezione intellettuale dicesi fede; la soggezione imaginativa, imitazione; la soggezione morale, obbedienza. Togliete uno qualsiasi di questi tre elementi, e voi rendete l'educazione impossibile, perchè è impossibile l'uso del mezzo primo dell'educazione, l'autorità. Autorità da una parte senza soggezione dall'altra è un assurdo, come è

(1) Dell'educazione. Desiderii e Saggi pratici — Tom. I, p. 66. Torino, Paravia, 1857.

assurdo il maggiore senza il minore. Nell'educazione adunque, come in qualunque azione ed arte umana, noi dobbiamo distinguere tre cose: il principio, il mezzo, il fine. Il principio è l'autorità educativa: il mezzo è la soggezione dell'alunno: il fine è la libertà del medesimo.

Vero è che il problema proposto in questi termini all'educazione ha tutta l'apparenza d'essere d'impossibile soluzione. Poichè, come riflette saviamente la sig. Necker de Saussure: « se l'alunno dee nell'avvenire divenir padrone della sua condotta, è d'uopo adunque fargli seguire due norme opposte in apparenza: l'una di soggezione, perchè s'avvezzi a reprimere il capriccio de' suoi desiderii, l'altra di libertà affinchè si formi in lui una volontà indipendente. Questa è una difficoltà che pochi misurano in tutta la sua estensione » (1). Lo stesso pensiero è espresso da Emanuele Kant in termini ancor più espliciti ed anzi duri: « uno dei più grandi problemi, egli dice, dell'educazione è questo: come si possa conciliare la sommessione alla legittima coazione colla facoltà di servirsi della propria libertà. Conciossiachè la coazione è necessaria. Come educherò io la libertà per mezzo della coazione? Io debbo avvezzare il mio alunno ad assoggettare alla mia coazione la sua libertà, e debbo ad un tempo condurlo a far uso della sua libertà. Senza di che tutto si riduce ad un puro meccanismo; chè l'uomo privo d'educazione non sa punto esser libero » (2).

(1) *De l'Éducation progressive.* Liv. Ier, ch. IV.

(2) Eines der grössesten probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn *zwang ist nöthig*! Wie cultivire ich die Freiheit bei dem zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles blosser Mechanism, und der Erziehung Entlassene weiss sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. — ***Pädagogik***. Einleitung.

Eppure la difficoltà così chiaramente additata dagli scrittori citati si presenta non solo nel governo dell'educazione ma in tutti i governi possibili: si tratta sempre di conciliare la più grande libertà individuale colla più perfetta sommessione alle leggi.

Tuttavia considerando che le opere di Dio sono perfette, noi potremmo già affermare *a priori*, che se è dato, come risulta dalle cose dette, il principio ed il fine, è pure dato da Dio il mezzo educativo, ossia quella disposizione dell'alunno che rende possibile l'attuazione della sua libertà; vo' dire la soggezione. Ma l'osservazione ed il fatto della natura umana nel bambino tolgono ogni dubbio. Qual è nel vasto regno animale l'essere che abbisogni di maggiori cure fisiche nella prima età? Quale è più a lungo impotente? Quale è meno padrone delle sue forze? Quale è così distante dal suo fine, come l'uomo è dalla effettiva sua libertà?

Or questa debolezza fisica non è che lo specchio della debolezza mentale, imaginativa, morale; la quale lo dispone ad assoggettarsi spontaneamente a chiunque sia da lui giudicato più valoroso nel triplice giro del conoscimento, dell'invenzione e dell'azione. Il bambino nella sua ignoranza s'affida pienamente all'altrui parola, e non è capace di nessun sospetto sull'altrui buona fede; la natura l'ha fatto credente. Il bambino è in piena balìa dell'altrui esempio, incapace com'è per lo più di trovare e coordinare i mezzi d'azione per ottener i suoi fini; la natura l'ha creato imitativo. Il bambino finalmente è debole, volubile, incostante, incapace di fermo proposito, e s'affida e cede per conseguenza a chi sappia far giocare le molle segrete della sua volontà; la natura l'ha fatto ubbidiente. Che se non par sempre ed egualmente manifesta la naturale docilità ed obbedienza del fanciullo, ciò deriva da due cause,

delle quali chi non voglia ammettere la prima, che è rivelata dalla religione e dichiarata conseguenza del peccato d'origine, consentirà certamente che delle tre libertà che abbiamo sopra enumerate, quella che ne ritiene propriamente il nome ed è attributo della volontà, è la prima a manifestarsi, e precede in ordine di svolgimento la libertà del conoscimento e dell'inventiva, a cui pochi pervengono, ed in questo suo precoce apparire che fa, è una protesta tacita della natura contro ogni illegittimo predominio, contro ogni usurpazione tentata sulla sua naturale dignità, sul suo assoluto diritto ad ottenere il fine che gli è da Dio assegnato.

Comunque sia la cosa, è pur certissimo che la docilità è un pregio distintivo dell'infanzia, e che il suo contrario, la caparbietà, la resistenza, la ribellione all'autorità per lo più non si manifesta che allora quando le passioni cominciano a svegliarsi, ad agitarsi, e che il bollore del sangue e l'impeto primo dell'umana attività mal soffre ritegno, ove il sapiente educatore non abbia negli anni trascorsi già formato e rafforzato nell'alunno l'abito alla ragionevole ubbidienza.

« L'uomo è scaduto dalla perfezione in cui fu creato; ma la Providenza, con un consiglio di sapienza e di misericordia, moderò il male in guisa che non fosse irrimediabile; e stato sarebbe, se il germe malefico si esplicasse, come prima l'uomo entra nell'arringo della vita, e se le cupidigie dell'età più fervida fossero retaggio della puerizia. Imperocchè in tal caso non vi sarebbe più, per così dire, nel vivere umano alcuno spazio vuoto di affetti ribelli e tumultuosi, e atto a ricevere la generosa sementa della disciplina. All'incontro la quiete innocente della fanciullezza, durante la quale le passioni più violente dormono ancora, rende possibile l'o-

pera degl'Istitutori, la quale porge le armi ed i sussidii necessarii alle dure battaglie delle età che seguono. Onde ciascun vede di quanto l'umana natura non debba andar debitrice alla Provvidenza, la quale mal soffrendo che l'uomo, tuttochè meritevole fosse, rimanesse eternamente schiavo della propria colpa, volle somministrargli, quasi immemore dell'offesa, i mezzi opportuni e necessari per rialzarsi dal fango e tornare allo stato dell'innocenza primitiva » (1).

Dal che si scorge come la natura abbia fatto l'uomo ne' primordii della vita eminentemente educabile, rendendolo spontaneamente e necessariamente soggetto all'autorità.

Dico spontaneamente e necessariamente: poichè il bambino ha tali bisogni ed è posto in tali condizioni, che senza questa sua dipendenza, la sua esistenza sarebbe impossibile. Egli cadrebbe preda degli animali più forti di lui, o schiacciato dalle forze cieche della natura che egli nè conosce nè sa dominare, o vittima della sua volubilità medesima mal temperata dalle forze istintive che sono assai minori nell'uomo che ne'bruti animali.

Ma se la spontaneità e la necessità portano il bambino alla sommessione, non è meno vero ed è troppo frequente, benchè ingrato spettacolo, il trovare fanciulli sospettosi ed increduli, capricciosi ed indocili, caparbi ed insofferenti di ogni freno. E son quelli che, con una frase che non ha la corrispondente in italiano, i Francesi chiamano *enfants gâtés*.

Noi non cerchiamo in quanti modi i genitori o gli educatori possano corrompere l'indole morale della fanciullezza e giungere a tanto da formare quel mostro che è un tirannello in fasce, che impera e lagrima, che strilla e geme,

(1) V. Gioberti — Introd. allo studio d. fil. Lib. I, cap. 2.

che incrudelisce contro sè stesso perchè non può contro gli altri. Certamente eglino abdicarono la loro autorità, scambiarono le loro parti; ed il figliuolo diventò tiranno, perchè la madre se ne fece la schiava.

Vizi in parte analoghi, in parte contrari noi troviamo in quei fanciulli i cui educatori, esagerando ed abusando della loro legittima autorità, pervennero a tanto da renderli dissimulati ed infinti, veri echi ambulanti, abbietti e codardi, senza energia, senza originalità nativa, senza volontà, veri schiavi di genitori o d'istitutori tiranni.

Codesti due contrari vizii dell'azione educativa, de'quali l'uno pecca per difetto, l'altro per eccesso d'autorità, dimostrano i naturali limiti di questa e la difficoltà dell'educazione: — Dichiarando i limiti dell'autorità, noi determiniamo ad un tempo quelli della libertà che è scopo dell'educazione. L'educatore è autorevole in faccia all'alunno, come Dio e la legge è autorevole in faccia all'educatore. Del pari l'alunno è libero innanzi all'educatore, come questi è libero innanzi a Dio. Dio solo è autorevole e libero assolutamente. L'autorità e la libertà umana sono limitate dall'assoluta autorità divina. V'ha dunque una misura, una stregua dell'autorità educativa, la quale rispettata ed osservata risolve la grande, la perenne difficoltà dell'educazione: rendere l'uomo libero per mezzo della sommessione imposta dall'autorità educativa.

Poichè l'alunno per acquistare la sua libertà di fatto, pari alla libertà di diritto di cui è investito da natura, non ha che da imitare l'educatore nell'uso che fa delle sue libere potenze. In faccia a Dio l'educatore e l'alunno, i genitori ed i figli sono pari, sono compagni di viaggio che s'avviano alla stessa patria, sono commilitoni che ubbidiscono allo stesso capitano e combattono sotto la stessa bandiera. L'angelo Raffaele che,

incognito pellegrino, guida Tobia a raccogliere l'eredità di Gabelo, fatica, conversa, siede, riposa, si terge, s'abbevera, si ciba con lui, e finalmente si svela come uno dei sette che stanno innanzi al trono di Dio: ecco l'imagine dell'educatore; con questa differenza che l'arcangelo si manifestava sul fine del viaggio e scompariva; laddove l'educatore si annunzia come inviato da Dio sulle prime mosse, e verrà accompagnato dall'alunno, se così a Dio piace, sul limitare della tomba.

L'educatore e l'alunno sono adunque entrambi liberi ed entrambi sommessi, col divario che la libertà del primo è maggiore che nel secondo, e la sommissione di questo è più estesa della sommissione di quello; poichè l'educatore è sommesso immediatamente a Dio, l'alunno è sommesso a Dio immediatamente e mediatamente per via dell'educatore che è per lui l'interprete dell'autorità divina.

Adunque la sommessione dell'educatore è triplice come quella dell'alunno: è fede, imitazione ed obbedienza. L'educatore crede in Dio, imita il tipo dell'umanità che è Gesù Cristo, ed ubbidisce alla legge di lui.

Ma come fuori della rivelazione divina e della cerchia del dogma religioso, infinite sono le verità che può scoprire e conoscere l'ingegno umano, alle cui ricerche e disputazioni Iddio consegnava l'universo intiero; come oltre al tipo morale della perfezione v'hanno i tipi fisici e spirituali che formano il mondo dell'arte, pel quale può liberamente spaziare l'umana imaginativa; come oltre ai decreti ed obblighi della legge, v'ha l'indefinito campo in cui s'aggira pur liberamente l'umana prudenza: così unita alla sommessione più perfetta si esercita la libertà dell'educatore nei tre regni del vero, del bello e del bene; con questa legge tuttavia che la sua libertà sempre s'arresti

e si riposi, come è voluto dalla sua natura e dall'essenza delle sue facoltà, quando apparisce l'evidenza del vero alla ragione, lo splendore del bello all'imaginativa, la certezza o probabilità del bene alla volontà. Lo scetticismo anche limitato alle cose su cui versa la libera indagine umana, la incontentabilità sofistica negli oggetti dell'arte, la irrequietezza nei propositi i quali non si fondano sulla cognizione compiuta dell'avvenire, anzichè crescere l'umana libertà, la snervano, la troncano, la uccidono ed annichilano l'umana potenza.

Gli stessi limiti sono imposti alla libertà dell' alunno in quanto è uomo, a cui se ne aggiungono altri in quanto è uomo incompiuto e potenziale soltanto. L'educatore fermò le sue indagini scientifiche in faccia all'evidenza del vero; ma quest' evidenza non apparisce fornita della stessa luce per tutte le menti; le quali, come quella dell'alunno, non sono capaci di seguire lo stesso filo delle deduzioni, non sono informate del complesso de' fatti, non conoscono egualmente la storia della scienza. Finchè dunque non sia in lui pari la forza mentale e la cognizione sperimentale e storica, l'alunno dee credere sulla parola di chi è più dotto di lui (1). Così pure l'educatore

(1) L'aveva già notato Aristotele col noto suo aforismo: Δεῖ μαθητὴν πιστεύειν. E prima dello Stagirita con maggiore autorità il profeta Isaia aveva detto: *nisi credideritis, non intelligetis* (Isai. VII, 9, sec. LXX). Commentando il qual testo S. Agostino scriveva: « Credite ut mereamini intelligere. Fides enim debet præcedere intellectum, ut sit intellectus fidei præmium ». — Serm. CXXXIX. — Ma per apprezzare giustamente il valore di questa sentenza giova udire il medesimo S. Padre quando parla delle attinenze della fede colla ragione. « Intellige ut credas: crede ut intelligas ». — Serm. cit. in fin. — « Alia sunt enim quæ nisi intelligamus, non credimus; et alia sunt quæ nisi credamus, non intelligimus. Nam cum fides sit ex auditu, auditus autem per verbum Christi (Rom. X, 17), quomodo credit prædicanti fidem, qui, ut alia taceam, linguam ipsam quam loquitur non

pose termine a'suoi dubbi critici in fatto d'arte, quando ne conobbe le ragioni, quando ne sentì gli effetti, quando sorse non comandata nè imposta l'ammirazione ragionevole delle opere estetiche; ma di questo squisito sentimento, di quest'apprezziazione estetica, di queste ragioni evidenti e somme dell'arte, finchè non è capace, l'alunno dovrà per necessità sommettersi all'educatore che gli propone i modelli e ne dirige l'imitazione. E finalmente la ragione, l'esperienza, il sentimento delle convenienze, il tatto fino del decoro e dell'ordine illuminano l'educatore nella vita; mentre ne è ancora al buio l'alunno, il quale dee perciò essere docile ed obbediente ai precetti del suo istitutore.

Per le ragioni fin qui discorse io penso che nessun teorema scientifico è suscettivo di tanta evidenza come quello che abbiam per le mani, dell'autorità come princi-

intelligit? Sed nisi essent rursus aliqua quæ intelligere non possumus, nisi ante credamus, Propheta non diceret: nisi credideritis, non intelligetis. Proficit ergo noster intellectus ad intelligenda quæ credat, et fides proficit ad credenda quæ intelligat: et eadem ipsa ut magis magisque intelligatur, in ipso intellectu proficit meos ». — Enarr. in Ps. CXVIII. serm. XIX. — Ed altrove: « Fides... est convictio rerum, quæ non videntur. Si non videntur, quomodo convincuntur quia sunt? Unde enim sunt ista quæ vides, nisi ex illo quod non vides? Utique vides aliquid, ut credas aliquid, et ex eo quod vides, credas quod non vides. Ne sis ingratus ei qui te fecit videre, unde possis credere quod nondum potes videre. Dedit tibi oculos in corpore, rationem in corde; excita rationem cordis, erige interiorem habitatorem interiorum oculorum tuorum, assumat fenestras suas, inspiciat creaturam Dei. Est enim aliquis intus, qui per oculos videat:... erige illum, excita illum. Non enim denegatum est tibi: rationale animal te Deus fecit, præposuit te pecoribus, ad imaginem suam te formavit. Siccine uti illis debes, ut pecus; tantum ut videas quid addas ventri, non menti? Erige ergo rationalem adspectum, utere oculis ut homo, intende cœlum et terram, ornamenta cœli, fœcunditatem terræ, volatus avium, natatus piscium, vim seminum, ordinem temporum: intende facta et quære factorem; adspice quæ vides et quære quæ non vides. Crede in eum quem non vides, propter ista quæ vides ». — Serm. CXXVI. De verbis Evangelii Joh. V.

pio, della sommessione come mezzo, e della libertà come fine dell'educazione. Eppure per quanto questa dottrina pedagogica, ci paia fondata nelle leggi dello svolgimento della natura umana, e conforme ai dettati del buon senso e della sapienza cristiana, noi prevediamo senza sgomentarcene due sorta di oppositori. Gli uni diranno che collocando sulla base dell' autorità l' educazione umana, noi tendiamo a far rinvertire il secolo al medio evo, e che appena conquistata la libertà civile, noi già ci pentiamo d'averla ottenuta, e prepariamo le generazioni novelle al ritorno dell'antico assolutismo. Gli altri all' incontro ci accuseranno d'aver posto a fine dell'educazione la libertà che è vano sperare ne siano capaci i molti che saranno sempre soggetti a' più furbi od ai più potenti; che facendo sonar alto questo nome, noi ci mettiamo in ischiera con quelli che minacciano perpetuamente e scuotono le basi dell'altare e del trono.

In tempi di violente passioni politiche è vano sperare giustizia agli scrittori temperati che non blandiscono gli errori cari alle fazioni; è vana lusinga soprattutto che si studiino le teoriche nel loro vero aspetto, pigliandole per quel che sono senza contraffarle, senza voler attribuire agli autori intenzioni lontane dalle loro. Tuttavia noi ci crediamo in debito di protestare fin d'ora, che l'opera nostra non è politica nello stretto senso della parola, ma altamente morale; e che, se a noi sarà dato di raggiungere lo scopo, saremo lieti nell'intimo dell'animo nostro d'aver favoreggiato ad un tempo la legittima politica libertà, che ha pur essa per base il rispetto e la soggezione alle leggi. Rendete gli uomini fedeli esecutori de' loro doveri e coscienziosi osservatori di tutti i diritti, e siate certi che, se questo popolo non gode ancora la politica libertà, l'acqui-

sterà a suo tempo, fosse pur necessario un prodigio della divina Provvidenza che detesta le dispotiche brutalità; ma se voi col pretesto della libertà politica lo sfrenate, lo corrompete, dissacrate innanzi a lui la religione ed i suoi ministri, canzonate i magistrati, distruggete il rispetto alle leggi ed alle istituzioni dello Stato, questo popolo che volevate innamorare della libertà, foss'anco libero, cadrà bentosto sotto la verga del dispotismo, come già cadde o sta per cadere sotto la tirannia dell'errore che voi crudeli gli predicate.

Noi non vogliamo alludere a nessuno in particolare; ma il fatto è che talvolta i più fieri nemici dell'autorità e della libertà sono coloro che ne assumono la difesa, e dimostrano col fatto la necessità che tutti gli uomini sinceri, disappassionati ed energici amici di questi due diritti che sono le basi della società e del suo progressivo incivilimento, si diano la mano per difendere l'una e l'altra nella vita, e per dichiararne il vero concetto, la realtà ed eccellenza negli ordini dello scibile. Per me io non sono sì scettico sulla umana virtù da credere che molti dispareri, molti conflitti, moltissimi mali, che affliggono terribilmente l'umana famiglia, derivino da malvagità anzichè da errore e confusione d'idee. E non basterebbe a provarlo il fatto che abbiam per le mani, l'umana educazione? Qual è l'affetto che vinca in generosità ed energia l'amore che la natura accese in cuore ai genitori ed in particolare alle madri? Non sono elle disposte a porre a repentaglio la loro vita in qualunque momento per la salute de'figli? Non tremano esse continuamente sul loro avvenire? Non vanno esse ogni dì speculando come possano renderli migliori? Or donde avviene adunque che vi siano sempre state o si moltiplichino tuttodì sotto i nostri occhi tante educazioni guastate e tanti giovinetti pervertiti nella

scienza, nell'arte e nella vita? Rispondere accennando alla incapacità degli educatori è cosa troppo triviale, che ha sembianza di eludere la questione. In fatti si può insistere: in che consiste essenzialmente questa lamentata incapacità? L'abbiamo detto da principio e lo ripetemmo poc'anzi: è l'autorità che manca, l'autorità che è la vita dell'educazione. Il difetto d'autorità implica difetto di virtù e di sapere. Ma la virtù vera, universale, potente educatrice, vano è sperare che si trovi là dove manca o vacilla la religione e quella triplice sommessione che la costituisce, cioè la fede, l'imitazione del Redentore e la ubbidienza cristiana. Le quali insieme congiunte pongono il fondamento dell'autorità di fatto, come la prima di esse, la fede, stabilisce le norme da seguirsi nell'esercizio dell'autorità di diritto. Mi basterebbe citare a conferma di questa verità il quarto precetto del decalogo il quale, imponendo ai figli il dovere dell'onore ai genitori, comanda implicitamente a questi di non demeritarlo colla lor vita, ponendo ostacolo all'ubbidienza ed al rispetto de' figli coi mali esempî, abdicando col fatto la patria podestà, cedendo ad ogni lor voglia quantunque irragionevole, pareggiandosi loro in ogni cosa, e lottando per fino di capricci, di simulazione e di vani accorgimenti. La mollezza dei tempi ci obbliga ad insistere su questo principio, citando alcuni passi della sacra scrittura ove questo dovere è espresso in diversi modi ed in forme sempre solenni.

« Hai tu figliuoli? Istruiscili e domali dalla loro puerizia » (1).

« Chi risparmia la verga, odia il suo figliuolo; ma chi lo ama lo corregge di buon'ora » (2).

« Correggi il tuo figliuolo, non perdere speranza: ma guar-

(1) *Eccli.* VII, 25.
(2) *Prov.* XII, 24.

dati dall'ucciderlo » (1) vale a dire: bada di non recar danno alla sua sanità; fuggi egualmente nell'educazione la negligenza e la eccessiva severità.

« Il cavallo non domato diventa intrattabile, ed il figliuolo abbandonato a sè stesso diventa pervicace »

« Piaggia il figliuolo e ti darà delle angosce; scherza con lui e ti arrecherà grandi dolori » (2).

« Non lasciarlo fare a modo suo nella gioventù e non far le viste di non veder quel ch'egli pensa » e secondo un'altra versione: « sorvegliane persino i pensieri ».

« Instruisci il tuo figliuolo ed affatica intorno a lui per non incorrere ne' suoi disonori (3).

Alle riferite testimonianze, troppo facil cosa sarebbe aggiungerne moltissime altre, le quali tutte ribadiscono il medesimo principio. Ma a temperare l'apparente durezza di alcuno de' precetti pedagogici del Savio antico, ci contenteremo di rammentare la massima predicata da S. Paolo il quale raccomanda ai padri di guardarsi di eccitare nell'animo de' figliuoli i pravi sentimenti dell'ira; inculcando loro pure ad un tempo di correggerli efficacemente secondo lo spirito del Signore: « Padri, egli dice ai Colossesi (4), non provocate ad ira i vostri figliuoli, perchè non si perdano d'animo: » ed agli Efesini ripete (5): « E voi padri, non provocate ad ira i vostri figliuoli, ma educateli nella disciplina ed ammonizione del Signore ».

In una parola: il difetto d'autorità è difetto di azione educativa: e le generazioni ineducate sono la rovina

(1) *Prov.* XIX, 18.
(2) *Eccli.* XXX, 8, 9.
(3) *Ib.* XXX, 11, 13.
(4) *Coloss.* III, 21.
(5) *Eph.* VI, 4.

delle famiglie, il flagello della società, sono cagione di pianto alla Chiesa di G. C. Non sia discaro udire questa verità, benchè per sè evidente, dimostrata e messa nella piena sua luce sotto tutti i suoi aspetti da uno scrittore di educazione, oramai troppo dimenticato dagl'Italiani, il cardinale Silvio Antoniano, il quale scrisse per consiglio ed impulso di quell'eroe cattolico del secolo XVI, che fu S. Carlo Borromeo.

« Una delle maggiori e più gravi obbligazioni del padre di famiglia, egli dice (1), è quella che gli incombe verso dei figliuoli, cioè di allevarli ed educarli bene e cristianamente nel santo timor di Dio; poichè l'allevarli soltanto per ciò che riguarda il corpo e la vita naturale, è a noi comune cogli animali: ed altresì l'educazione morale, conforme al solo lume della ragione, è comune a noi con le genti che vivono nelle tenebre dell'infedeltà, e che non conoscono la vera via della salute. Ma il proprio de' cristiani e de' fedeli consiste nell'allevare i figliuoli, secondo ci addita la legge di Gesù Cristo, acciò vivendo essi e morendo bene e santamente siano in terra istrumenti di Dio per beneficio ed aiuto dell'umana società; e finalmente siano nel cielo eredi del regno di Dio, dalla cui grazia ed aiuto abbiamo e di ben vivere e di ben morire per eternamente risorgere nella gloria sua e nell'eterno godimento di lui medesimo. Pertanto non creda taluno di far piccolo fallo, ove fosse negligente nell'ufficio di cui parliamo, non procurando con sollecitudine di allevare bene i suoi figliuoli; che anzi commetterebbe gravissimo peccato ed offenderebbe in molte maniere sè medesimo, i proprî figliuoli, la casa ed i discendenti suoi, il genere umano, i

(1) *Dell'Educazione cristiana e politica de' figliuoli.* Lib. I, cap. IV.

Santi del cielo, e finalmente il sommo Iddio. Lo che acciò ancor meglio s'intenda, convien considerare che il padre il quale trascura di ben allevare il figliuolo offende primieramente sè stesso; perocchè il figliuolo è in un certo modo parte ed opera sua, la quale rimanendo per colpa sua imperfetta e difettosa, ridonda in lui il difetto e la imperfezione, ed è a guisa d'un corpo le cui membra sono o tronche o secche od inutili.

« In secondo luogo offende egli gli stessi figliuoli, ai quali avendo, come istrumento di Dio, dato l'essere ed il vivere, non dà loro il ben essere, che molto più importa; offende la casa ed il lignaggio suo, poichè da' suoi mali figliuoli nasceranno probabilmente peggiori discendenti; onde l'antica nobiltà, che è virtù de' maggiori, a poco a poco vien meno e si chiude il cammino di acquistarla col vero mezzo della virtù; e per siffatto modo ne vanno le famiglie in rovina. Offende parimenti, e fa grave ingiuria alla patria alla quale era obbligato dare buoni ed utili cittadini, i quali sapessero e volessero aiutarla in ogni bisogno; laddove o le lascia una generazione disutile e sciagurata, o quel che è peggio, lascia uomini rei e perniciosi che sono come tante facelle per accendere mille fuochi di discordia e di dissenzione; e che di altro non godono che di perturbare e distruggere col loro mal esempio, e con le pessime opere il buon ordine e la pubblica tranquillità. Ma non s'arresta qui il cattivo frutto del seme della negligenza paterna, anzi procedendo più oltre, è cagione ch'egli offenda con i cattivi figliuoli tutta la generazione umana e tutta la comunanza degli uomini, della quale ciascun uomo è una particella. Conciossiachè l'indisposizione e la mala qualità di una parte, quantunque piccola, non è senza nocumento del tutto; ed

in quanto a sè, questo tal padre distrugge il consorzio umano e riduce il mondo ad un bosco di fiere; poichè come ben disse un Savio, l'uomo ingiusto è peggiore di qualsivoglia fiera. E passando dalla terra al cielo, qual offesa non commette mai quel padre, che non ha bene e santamente allevati i suoi figliuoli contro i santi e gli angeli del paradiso, i quali per sua colpa sono privati di una grandissima allegrezza che riceverebbero dalla glorificazione di quelle anime e dalla loro compagnia nel cielo, la quale essi grandemente desiderano? Ma chi basterà mai a dire l'ingiuria gravissima ed inestimabile che si fa contro Dio, al quale solo siamo più obbligati che a tutte le creature insieme? Guai a quel padre che avrà mal custodito un deposito così prezioso datogli da Dio, quale è l'anima del figliuolo, raccomandata alla sua cura sotto pericolo dell'eterna dannazione; deposito che Dio tanto apprezza, che fattosi uomo mortale per redimerlo dalle mani del demonio (che per il peccato dell'uomo se lo era usurpato), ha giudicato per bene speso il prezzo del suo preziosissimo sangue, versato con infinita carità e con acerbissimi dolori, e con la sua morte stessa sopra il tronco della croce!

« Di qui si può ben finalmente inferire per la parte opposta di quanto bene sia cagione, e quanta lode sia dovuta a quel buon padre che ricordevole del grande obbligo suo, e che amando i figliuoli suoi non meno secondo lo spirito che secondo la carne, invigila con sollecitudine al governo loro e procura con ogni studio di allevarli bene. Questi veramente accumula a se stesso un prezioso tesoro di consolazione e di meriti nella presente vita e nella futura; questi ritrarrà abbondantissimi frutti delle sue fatiche, e la memoria sua sarà in benedizione de' posteri; questi accrescerà di vero onore e nobiltà la casa

sua; lascerà alla patria il più caro pegno d'amore che possa lasciarle; perciocchè spesse volte avviene che dalla bontà e valore d'un solo cittadino dipenda la conservazione e la salvezza di una repubblica intiera: e finalmente costui sarà lodato dagli uomini e premiato da Dio ».

III.

Lo scopo dell'educazione, quale fu intravveduto dagli Stoici, è dichiarato amplissimamente dal Cristianesimo, il quale propone a fine della vita la libertà che ci recò il Redentore (1); libertà che abbraccia ad un tempo la pietà verso Dio, la giustizia, la beneficenza e la gentilezza verso gli uomini, il continuo studio di perfezionare noi stessi accostandoci al modello che ci viene proposto (2). Ma questo scopo è così vasto e sublime che tanti sono i mezzi per ottenerlo, quanto s'estende il mondo fisico e morale, la famiglia, la società civile e la Chiesa, la scienza e l'esperienza, il presente ed il passato. Di che gli antichi filosofi non trattarono mai di politica senza fondarla sull'educazione, e questa sugli eterni principii della morale e della religione. Indi è che l'educazione si può considerare sotto varii rispetti; e 1.° sotto il rispetto scientifico. La scienza considera l'educazione nella sua

(1) « Fratres, non sumus ancillæ filii, sed liberæ: qua libertate liberavit nos Christus ». GALAT. IV, 31.— « Vos enim in libertatem vocati estis, fratres: tantum ne libertatem in occasionem detis carnis, sed per charitatem Spiritus servite invicem ». Ib. V, 13. — « Qui autem perspexerit in legem perfectam libertatis, et permanserit in ea, non auditor obliviosus factus, sed factor operis: hic beatus in facto suo erit » JACOBI I, 25.

(2) « Apparuit enim gratia Dei Salvatoris nostri omnibus hominibus, erudiens nos, ut abnegantes impietatem et sæcularia desideria, sobrie, et iuste, et pie vivamus in hoc sæculo, expectantes beatam spem, et adventum gloriæ magni Dei, et Salvatoris nostri Jesu Christi ». Tit. II, 11, 12, 13.

unità in quanto che dal fine dell'uomo deduce i mezzi del perfezionamento di esso, li enumera ne discute il valore, ed insegna l'uso che se ne debbe fare in generale; poi dalla varietà delle facoltà, e delle speciali destinazioni degli uomini deduce le regole speciali della loro educazione. Quindi la distinzione della pedagogica generale e della speciale.

2.° L'educazione non s'effettua in astratto ed isolatamente; ma bensì nella famiglia e ne' varii istituti privati e pubblici, civili ed ecclesiastici che se ne assumono l'uffizio: quindi è che la scienza enumera codesti istituti, li classifica, ne studia la natura e le reciproche attinenze, ed insegna il modo di governarli. Sotto questo rispetto la scienza ha per iscopo l'amministrazione.

3.° Gl'istituti educativi per la loro somma importanza e per gl'interessi privati e pubblici con cui si connettono, per la loro stessa moltiplicità, debbono essere governati da leggi, le quali determinino i diritti delle varie podestà che le sorvegliano o dirigono.

Or queste leggi per essere giuste, opportune ed utili vogliono essere fondate su principii veri, fermi, e consoni alla materia che trattano ed allo scopo a cui mirano, che è l'umano individuale e sociale perfezionamento: questi principii sono in parte stabiliti e dichiarati dalla scienza stessa dell' educazione. Essa scienza adunque può venir considerata e trattata sotto il rispetto legislativo.

4.° Gl'istituti pubblici d'educazione fondati e mantenuti dai municipii, dalle provincie, dallo Stato, abbisognano di rendite proprie, o di fondi destinati e stanziati a tal fine dalle accennate comunanze. Si può cercare per qual parte vi debbano concorrere i privati che ne approfittano: qual relazione debba stabilirsi fra le spese fatte dallo Stato a

quest'uopo colle spese volute dall'amministrazione propriamente detta, dalla magistratura, dall'esercito, ecc. E l'educazione verrà così considerata sotto il rispetto economico.

5.° Finalmente l'educazione non può venir migliorata, se non se ne conoscono con precisione le attuali condizioni, e le cagioni di esse; se non si confrontano queste cagioni con quelle che la modificarono non solo presso le presenti, ma ancor presso le antiche nazioni. In una parola l'educazione vuol essere studiata sotto il rispetto statistico e storico.

La scienza generale e speciale dell'educazione, l'amministrazione degl'istituti educativi, la legislazione, l'economia, la statistica e la storia dell'educazione, ecco le varie parti della Pedagogica, la quale ha perciò assai più vasti confini che per l'ordinario non si pensa. Il perchè ad un uomo solo non basta certamente la lena per trattarla in tutta la sua ampiezza. Gli scrittori che più largamente la esposero si restrinsero alla scienza, agl'istituti ed alla storia dell'educazione; tre parti che si compiono a vicenda e che debbono essere sufficientemente conosciute da un direttore della pubblica educazione. Se Iddio ci concede e la vita e le forze necessarie a quest'opera la quale, benchè ristretta entro questi confini, pur è ancora vastissima, non rifuggiremo da studio o fatica per compierla. Per ora ci contentiamo di porre le basi dell'edifizio colla Pedagogica generale.

IV.

Dimostrato il principio su cui si fonda la scienza di cui imprendiamo la trattazione, determinati i limiti, entro i quali si restringe il nostro scritto, ci rimane per ultimo ad accennare il metodo che vogliamo seguire.

La pedagogica è scienza tale che rivolse a sè gli studi de' più grandi ingegni, onde s'onorò l'umanità in tutti i tempi, i quali videro che i mali, da cui è travagliata l'umanità, non si possono in altra guisa stabilmente ed efficacemente menomare, fuorchè costruendo sopra solide basi l'educazione. Datemi in mano, disse Leibniz, l'educazione ed io cangerò la faccia del mondo. Non tutti però calcarono nella trattazione della medesima la stessa via, e seguirono metodi diversi secondo lo scopo speciale che si proposero. Alcuni occuparonsi specialmente de' principii e delle loro applicazioni; altri insistettero maggiormente sui fatti e sulla conoscenza che l'educatore debbe acquistare del mondo puerile, per adoperare convenientemente i mezzi educativi. Ma l'applicazione de'principii non essendo possibile senza la conoscenza de'fatti, ed il governo della vita richiedendo la cognizione delle norme direttrici di esso, ne venne che trattando sostanzialmente dello stesso argomento, non differiscono se non in quanto abbondarono in un senso più che nell'altro. I fatti da studiare nell'educazione sono le facoltà umane, la loro varietà derivante da mille cause ed il grado del loro svolgimento nelle varie età. Quindi due metodi nella trattazione della pedagogica. Si può questa scienza dividere secondo le età dell'uomo, oppure secondo le facoltà, di cui l'uomo è fornito. Le facoltà e le età sono due elementi che non si possono nè l'uno nè l'altro trasandare; poichè le stesse facoltà pigliano diversa fisonomia secondo le età e son suscettive di atti di molto diversa natura. Indi è che quel metodo pedagogico per la coltura d'una facoltà, che è opportunissimo per una età, diventa stucchevole e dannoso per una età più matura, e viceversa. Così pure le medesime età si presentano sotto diverso aspetto secondo il vario svolgimento

delle facoltà, precoce negli uni, lento e tardivo negli altri.

Dovendo adunque, come è inevitabile, premesse le considerazioni ed i principii generali, procedere alla divisione della scienza, bisogna o subordinare le facoltà all'età, o le età alle facoltà. Nel primo caso si considerano e si studiano tutte le facoltà in ciascuna età e si ha, per così dire, il ritratto di ciascuna parte dell'umana vita, quale si presenta nel maggior numero degli uomini, escluse le poche eccezioni degli stupidi e de' precoci ingegni; e dallo stato delle facoltà così delineato e descritto si deducono i precetti dell'educazione. Questo metodo per l'elemento predominante potrebbesi appellare *storico*. Nel secondo caso si espone la teorica di ciascuna facoltà e la storia del suo svolgimento, la quale conduce a risultati definiti per ciascun periodo di esso, e lascia che l'educatore studiando attentamente l'alunno verifichi a qual punto sia pervenuto lo sviluppo di ciascuna facoltà dell'alunno. Per tal motivo questo metodo si potrebbe chiamare *scientifico*.

Il metodo storico si avvantaggia sullo scientifico perchè agevola il conoscimento de'fatti e conduce quasi per mano l'educatore a studiare lo stato fisico, intellettuale e morale dei fanciulli.

Il metodo scientifico primeggia sullo storico, perchè all'esposizione de' fatti fondamentali dell' umana natura congiunge lo studio delle leggi che li governano, ed insiste sulla connessione delle varie fasi che presenta la vita umana.

Il primo può giovar meglio a chi si dedica all'educazione d'una sola età, la quale, studiata unitamente con quella che la precede e coll'altra che la segue, forma l'oggetto d'una sola parte della scienza, oltre la quale l'educatore non cura di profondare lo sguardo. Quindi v'avrebbe la

pedagogica infantile, puerile, giovanile colle loro divisioni, le quali son pur necessarie, se ciascuu periodo abbraccia per lo meno sette anni.

Il secondo all'incontro è preferibile da chi vuol abbracciaro l'educazione nella sua pienezza ed unità, e mira a scoprirne le leggi generali, e i varii passi per cui l'azione educativa s'avvicina al suo fine.

Il primo non può evitare frequenti ripetizioni intorno alle facoltà ed ai metodi di coltura delle medesime: il secondo procede più spedito e più franco e, stabiliti i principii, nulla più lo arresta nelle deduzioni ed applicazioni.

Un ultimo termine di paragone fra questi due metodi ravvisiamo finalmente nell'attitudine mentale di chi si accinge allo studio della pedagogica: poichè il metodo storico meglio conviene a chi creda bastare per lui le nozioni psicologiche che sono somministrate dal linguaggio comune e dalla più semplice osservazione: laddove il metodo scientifico richiede più profonde cognizioni filosofiche, e meglio e con maggior evidenza rannoda alla psicologia, alla logica ed alla morale la scienza pedagogica che ne è una derivazione ed un corollario.

I varii scrittori d'educazione si possono classificare, secondo che seguirono l'uno o l'altro di questi due metodi. Prescelsero lo storico, per citarne alcuni, la signora Campan, la Necker de Saussure, il Fritz, lo Schwarz, il Rosmini. S'attennero allo scientifico il Niemeyer, il Milde, il Lambruschini ed altri moltissimi.

Noi ci facciam lecito d'incoraggiare gli educatori pratici ad imitare la Necker nello studiare i fatti dell'umana natura e descriverli con quella fedeltà, evidenza e buon senso, per cui è ammirabile l'opera della educatrice ginevrina, e ripetiamo con lei: « È cosa veramente singolare che, mentre

nelle scienze di osservazione si è proceduto con sì meravigliosa costanza, non siasi mai studiata l'infanzia con metodo. Il problema più difficile e più importante è quello appunto che è stato meno studiato con attenzione perseverante e minuta. Quanti vi sono che stanno verificando giorno e notte col telescopio alla mano le predizioni degli astronomi! Quanti altri che tengono esatto registro del caldo e della pioggia! Quanti infaticabili annotatori! e fra loro nemmeno un padre che siasi degnato di tener ricordo accurato degli avanzamenti del suo proprio figliuolo! »

Rivolgendoci poi sopratutto alle madri, al cui acuto sguardo psicologico e sopratutto al cui affetto nulla si cela del mondo invisibile dell'anima umana, massime della prima età, le preghiamo di riempir questo vuoto nella nostra letteratura, la quale sottostà di molto alla francese, che può vantare, oltre alla citata, la Guizot, la Rémusat, la Carpentier e molte altre valorose donne a cui la pedagogia francese deve la sua floridezza assai più che non ai mille scrittorelli di trattati, ove non iscorgi che una ignobile vanità od una libraria speculazione.

Confidando che il nostro voto abbia ad essere esaudito e che molte donne italiane, sulle tracce delle signore Ferrucci, Colombini e Paladini, lasceranno le vuote declamazioni per intraprendere lo studio paziente, minuto ed esatto de'fatti, noi per l'indole de' nostri studi e per le ragioni sovra recate ci siamo indotti a preferire il metodo scientifico; felici se potremo recar qualche luce nelle generali leggi dell'educazione italica e cristiana, il cui buon avviamento è l'ultimo e più ardente de'nostri voti.

DELLA PEDAGOGICA

LIBRO PRIMO

Della educazione in generale

—

CAPO PRIMO

I. *Definizione dell'educazione.* — II. *Confronti.* — III. *Errori intorno all'efficacia dell'educazione.* — IV. *Posto che tiene la pedagogica fra le scienze morali.*

I.

La pedagogica (1) è la scienza dell'educazione umana. Giova distinguerla dalla pedagogia che è l'educazione stessa, come viene indicato dalla etimologia del vocabolo. Passa fra loro la stessa differenza ch'è fra scienza ed arte (2). Versa l'una nel pensiero, ed è un sistema di cognizioni; l'altra nell'opera, ed è un sistema di azioni; ma sono necessarie al mutuo loro compimento. Perchè la scienza ha bisogno dell'arte per essere utile alla

(1) Il primo scrittore italiano che, a nostra cognizione, abbia adoperato il vocabolo Pedagogica per indicare esplicitamente la scienza dell'arte dell'educazione è Antonio Rosmini. Speriamo che l'autorità di sì grande filosofo insieme ed accademico della Crusca giustificherà l'uso che facciamo di quel vocabolo e di alcuni altri che, quantunque non ancora inseriti nel Vocabolario dell'Accademia, pure sono voluti dal corso delle idee, dalle leggi dell'analogia, e dall'uso divenuto oramai universale. Tale è ad esempio il vocabolo *influire* col suo derivato *influenza* che il dizionario ammette come vocabolo astrologico e non come indicante le idee vere che, smesse le vecchie come buccia disseccata, attualmente significa.

(2) Intorno la distinzione della scienza dall'arte V. Aristotele *Eth. Nicom.* L. VI, 3.

vita e dirigere l'andamento delle cose umane; e l'arte abbisogna della scienza per essere illuminata e conscia del suo scopo e della sua potenza. Ora qual è il nesso logico che le congiunge e l'ordine secondo il quale s'apprendono? Distinguiamo l'operare istintivo ed empirico dall'operare riflessivo e razionale, e troveremo che la scienza dipende dal primo e governa il secondo modo d'azione; ella si forma meditando sulle leggi che segue la natura nel progressivo suo svolgimento. Conosciute queste leggi e ridottele a forma di teoremi scientifici, le applica ai casi particolari e se ne serve per la risoluzione dei problemi che le si affacciano; queste norme operative poi, accoppiate all'esperienza ed all'esercizio, costituiscono l'arte propriamente detta. La quale perciò è figlia della scienza e nipote dell'istinto ingenito inserito da Dio nell'animo umano. Di che apparisce che il pensiero e l'azione, la scienza e l'esperienza, s'intrecciano e si sostengono a vicenda, e sono gli anelli d'una sola catena, la quale è debole od inutile, ove si voglia, giusta il senno piacevole di alcuni, l'una dall'altra divellere e separare.

Se noi cerchiamo qual sia il concetto fondamentale che il senso comune annette al vocabolo educazione, troveremo esser quello di perfezionamento. Quindi si può ricavare una prima definizione di essa, dicendola: un sistema d'azioni, o l'arte con cui si promuove il perfezionamento umano.

Ma a compiere questo primo concetto dell'educazione è necessario distinguere l'idea di perfezionamento dalle idee affini di perfettibilità e di perfezione, colle quali vien talvolta confusa.

La perfettibilità è la potenza, onde gli esseri creati sono forniti da Dio, di raggiungere la perfezione. Il perfezionamento è il complesso degli atti coi quali un individuo va accostandosi indefinitamente al tipo secondo cui Dio l'ha foggiato, ossia alla sua destinazione. La perfezione è lo stato finale a cui perviene o può pervenire per via del suo perfezionamento.

Vari sono i gradi di perfettibilità negli esseri creati. Negli inorganici non v'ha perfettibilità, poichè sono creati perfetti; l'acqua, l'aria, la luce, il calore, i minerali ecc. sono per se sempre quali furono ciascuno in se stessi: eppure nel loro complesso appariscono tracce di perfezionamento sotto l'azione divina. I varii periodi della creazione del mondo fisico si possono cons

rare come successive trasformazioni della natura o perfezionamenti degli stati preesistenti: le nebulose e la formazione attuale di alcuni astri somministrano un fondamento a questa induzione.

Ma gli esseri organici sono dotati di perfettibilità. Sono perfettibili in se stessi come si vede dai varii periodi della loro esistenza che comincia dal seme, e si compie nella riproduzione; sono perfettibili per opera dell'uomo che può modificarli in mille guise svolgendo le intrinseche loro attitudini e perfezionando non solo gl'individui, ma ancora la specie di cui ottiene varietà singolari colla coltivazione, coll'innesto, coll'incrociamento delle razze, colla dimesticazione e via discorrendo. Delle due classi di esseri organici più perfettibili sono gli animali, nei quali tuttavia bisogna distinguere quelli che sono dotati di più perfetto ossia complicato organismo da quelli che l'hanno più semplice: gli insetti ad es., le api o i filugelli non paiono perfezionabili sotto l'azione umana. Laddove al contrario grandemente perfettibili appariscono alcune specie di quadrupedi, precipuamente quelli che sono capaci di domesticazione. Di che si scorge che nel regno animale la perfettibilità cresce colla complicazione dell'organismo e della facoltà sensitiva di cui quello è lo strumento.

Ma a tutti gli esseri creati sovrasta in perfettibilità l'uomo perchè dotato di organismo più perfetto (1), e sovratutto perchè oltre il senso che ha comune coi bruti è pur fornito di ragione e

(1) « Il corpo umano è fatto per lo spirito umano. Difatti, se il disegno dell'organizzazione animale, visto nella sua generalità, ha un fondamento identico e comune a tutte le classi, d'altra parte questo disegno diversifica talmente ne' gruppi principali e di poi nelle loro divisioni e suddivisioni, che nessuna classe rappresenta tutti i lati dell'animalità ma solo taluni, e l'eccesso dello sviluppo di queste parti torna a discapito delle altre. Dove c'è una forma di simmetria, dove ce n'è un'altra: in alcuni predomina il sistema della vita vegetativa chilopoietica, in altri il sistema respiratorio, in altri il riproduttivo; in breve si osserva sempre un'*antitesi* qualunque tra i diversi sistemi organici, la quale benchè nella serie ascendente degli esseri vada mano mano scomparendo, pure non diventa giammai *sintesi perfetta*. Nell'uomo soltanto la sintesi subentra all'antitesi, in quanto i suoi sistemi organici si sono proporzionati per costituire l'armonia e l'unità. La posizione verticale dell'uomo esprime appunto quest'equilibrio; onde per il carattere della vera armonia e della vera unità l'organismo umano si trova in una posizione

di libero arbitrio. « Due cose si richieggono, dice il Gioberti (1), per costituire la perfettibilità; l'una è l'attitudine e l'avviamento verso una cotal perfezione proporzionata alla natura del soggetto, l'altra la privazione di essa. Imperocchè, se l'eccellenza dell'esser proprio è già in atto, non si è più perfettibile, ma perfetto; ora fra tutte le creature terrestri l'uomo comprende in grado più elevato quelle due proprietà; imperocchè primieramente, egli è attissimo a nobilitarsi in tutta la vita e senza intermissione, dall'infanzia in poi, mediante la ragione ed il libero arbitrio, ma niuno secondamente (quando la ragione e la libertà, come accade nell'universale degli uomini, sono ancora inesercitate) è più lontano da quella pienezza di conoscimento e da quella bellezza morale che nascono dall'assiduo uso della facoltà conoscitiva ed operativa.

diversa da quella della sfera semplicemente animale, perchè il suo organismo è il vero tutto delle qualità sparse nelle altre classi. Lo stesso si dica dei sensi umani. Riflette lo Scheller nel suo bel libro intitolato: *Fede* e *Scienza*, che essi diversificano da quelli degli animali per due grandi ragioni: la prima che nell'uomo han tutti egual potenza ed estensione, dovechè negli animali l'estrema acutezza d'un senso è a discapito degli altri; la seconda che i sensi umani, presi alla spicciolata, possono trovarsi inferiori a quelli de' diversi animali, ma questa inferiorità viene incomparabilmente compensata dalla loro estensione. Così il falco vede molto da lungi ed il cane ha finissimo l'odorato, ed il cavallo acutissimo l'udito; ma nè il primo può sentire tutte le minime gradazioni de' colori, nè il secondo la diversità degli odori, nè il terzo la modulazione della scala diatonica; e certamente la vera perfezione dei sensi deve consistere nell'esser essi capaci a comprendere tutte le modalità e gli accidenti del mondo oggettivo anzichè nel sentirne pochissime benchè assai intensamente.

Or bene, per quanto si possa credere che la natura de' sensi umani dipenda piuttosto dalla natura subiettiva dell'uomo anzichè da più speciali congegni della loro struttura, nondimeno non si può ammettere che si debba riferire tutto allo spirito. Lascio stare la più complicata struttura staminale di quelle parti del cervello dove s'incontrano i nervi sensoriali; dico solo che il congegno della mano, ad esempio, la copia grande delle sue papille tattili, la conformazione dei polpastrelli e la facile opposizione del pollice all'indice rendono questo senso nell'uomo d'una eccellenza insuperabile: e i facili movimenti dell'occhio per ogni direzione danno al vedere una comprensività che di certo non possiedono gli animali. » — S. Tommasi. *La Chimica e la Fisiologia* nella *Riv. Contemp.* fasc. XLVIII. Torino, 1857.

(1) *Teorica del Sovrann.* XIX.

L'uomo è adunque la più perfettibile di tutte le creature conosciute ».

Il perfezionamento umano può essere di due sorta: della persona o della natura. La natura si perfeziona ogniqualvolta si perfezionano le potenze che ella in se stessa contiene; si perfeziona la persona quando riceve incremento la più alta e nobile delle facoltà umane, cioè la libertà morale, nel cui retto esercizio consiste la virtù (1). Il massimo de' beni, adunque, che si possa dare dall'educazione, è il perfezionamento dell'umana persona, ossia la virtù.

Ma qui sorge la questione: può forse l'educatore dare all'alunno la virtù stessa, perfezionare l'umana libertà e la persona umana?

Rispondo. È vero, che al libero arbitrio altrui nessuno può sostituire il proprio; chè la virtù è opera della persona medesima, nè l'uomo può infonderla negli altri; ma è vero altresì che l'educatore può cooperare all'azione libera dell'alunno, con quei mezzi, con cui s'illumina l'intelligenza, e si desta l'affetto verso il bene morale. Tutto influisce in bene od in male sull'uomo; tanto più adunque v'influirà l'uomo stesso, mediante la comunicazione dei sentimenti ch'è un fatto certissimo dell'umana natura. Il fenomeno della simpatia e l'istinto d'imitazione rendono possibile il perfezionamento dell'umana persona. Ora, qual è il termine di questo perfezionamento, ossia che è la perfezione?

Distinguasi la perfezione assoluta dalla relativa; quella è propria di Dio, di cui, come dice S. Agostino, « nulla di maggiore o di meglio puossi escogitare »: perfezione incomunicabile, perchè esclusivamente propria dell'essere infinito. Questa, possibile negli esseri creati e perfettibili, è varia secondo la loro natura ed il fine a cui sono chiamati dal Creatore.

E come vi ha unità di natura e di fine per tutti gli uomini; così v'ha pure unità essenziale nella perfezione umana; ma poichè varie sono le destinazioni o le vocazioni degl'individui, varie le potenze, i doni o, come dice il Vangelo (2), i talenti, che il padre di famiglia consegnò a' suoi servi; indi è che dell'umana perfezione

(1) V. Rosmini. *Antropologia.* Lib. IV. Cap. VIII.
(2) Matth. XXV, 15.

varii possono essere i caratteri e varii i gradi. Questa dottrina insegna il Vangelo distinguendo molte mansioni nel regno di Dio, (1) e S. Paolo rassomigliando la Chiesa al corpo umano di cui varie sono le membra le quali non hanno tutte la medesima operazione (2). Or qui si può domandare: si può ella in questa vita raggiungere la perfezione umana? Certo è che noi dobbiamo tendervi; che anzi tale è il nostro dovere: *siate voi perfetti come perfetto è il Padre vostro che è ne'cieli* (3): ma altro è la tendenza, l'aspirazione, lo sforzo per raggiungere il fine, altro è raggiungerlo effettivamente. S. Giovanni asserisce che *se diremo che non abbiamo colpa, noi inganniamo noi stessi, e non è in noi verità* (4). Adunque, accanto al perfezionamento vi ha sempre l'imperfezione, la quale non può esser tolta fuorchè allora quando secondo la frase di S. Paolo: *questo mortale si sarà rivestito della immortalità* (5). Il perchè, l'uomo fu dalla Sacra Scrittura sapientemente detto *in via* e la vita umana *un viaggio*, perchè egli non fa che tendere alla perfezione, come il viaggiatore alla patria, o come gli assintoti s'accostano indefinitamente ai due rami della curva che dai geometri *iperbola* vien denominata (6).

Ora di questa efficace tendenza alla perfezione che dicesi, ed è perfezione ella stessa, varii sono i gradi che vengono da S. Tom-

(1) Ioh. XIV. 2. Ecco come S. Agostino interpreta questa sentenza: « Quantum quisque fuerit particeps tui (Domine), alius minus, alius amplius, hæc erit diversitas præmiorum pro diversitate meritorum; hæc erit multitudo mansionum pro disparitate mansorum; sed tamen omnium in æternitate vivorum et sine fine beatorum » In Ioh. Tract. LXVIII.

(2) Sicut enim in uno corpore multa membra habemus: omnia autem membra non eundem actum habent; ita multi unum corpus sumus in Christo, singuli autem alter alterius membra, habentes autem donationes, secundum gratiam, quæ data est nobis, differentes. Rom. XII, 4 seqq.

(3) Matt. V. 48.

(4) I. Ioh. I. 8. Cf. Conc. Trid. Sess. VI. cant. 23.

(5) I Cor. XV. 54.

(6) L'opposta sentenza che l'uomo nella vita presente possa poggiare a sì alto grado di perfezione da divenire impeccabile e non poter più oltre perfezionarsi fu errore professato dai Beguardi e condannato dal Concilio di Vienna. Eccone i termini. *Quod homo in vita præsenti tantum et talem perfectionis gradum potest acquirere quo reddetur impeccabilis, et amplius in gratia proficere non valebit* (Conc. gen. Viennæ in Clem. error. 1).

maso rassomigliati all'incremento del corpo umano (1). È perfetto l'organismo del corpo anche nel bambino quando esso è sano: ma le sue forze sono inferiori a quelle del giovane e dell'uomo fatto. Così nella vita morale posta la virtù che è la sanità dell'animo, l'uomo è perfetto; ma i varii incrementi della virtù sono altrettanti gradi della perfezione i quali dallo stesso Santo Dottore sono ridotti ai tre principali degli incipienti, de' proficienti e dei perfetti. I primi rifuggono dal male morale e da ogni perverso desiderio; ma lottano contro le lusinghe e le seduzioni del vizio. I secondi già domarono le loro male tendenze e s'affaticano per rafforzare la loro virtù. Gli ultimi tendono al possesso del bene perfetto che è la loro compiuta unione con Dio (2).

Premesse queste considerazioni sulle fecondissime (3) idee della

(1) Spirituale augmentum charitatis considerari potest quantum ad aliquid simile corporali hominis augmento. *Summæ Theol.* 2, 2. qu. 24. art. 9.

(2) Primo quidem incumbit homini studium principale ad recedendum a peccato et ad resistendum concupiscentiis eius, quæ in contrarium charitatis movent: et hoc pertinet ad incipientes, in quibus charitas est nutrienda, vel fovenda ne corrumpatur. Secundum autem studium succedit, ut homo principaliter intendat ad hoc quod in bono proficiat: et hoc studium pertinet ad proficientes, qui ad hoc principaliter intendunt, ut in eis charitas per augmentum roboretur. Tertium autem studium est, ut homo ad hoc principaliter intendat, ut Deo inhæreat, et eo fruatur, et hoc pertinet ad perfectos qui cupiunt dissolvi et esse cum Christo. Ib.

Cf. S. Aug. *De spiritu et litera*, cap. XXXVI; ove si trova questa bella sentenza: « In ea, quæ perficienda est, iustitia multum in hac vita ille profecit, qui quam longe sit a perfectione iustitiæ, proficiendo cognovit ».

(3) Veggasi ad esempio la bella e forte prova dell'immortalità degli animi umani che V. Gioberti deduce dai tre concetti fondamentali della Teletica.

« La perfezione è propria dell'ente, cioè di Dio.

« Il perfezionamento è proprio delle esistenze ed in ispecie delle più nobili come l'uomo.

« L'idea del perfezionamento è sinteticamente inchiusa nel concetto di moto nel tempo.

« L'idea del perfezionamento non importa quella d'un semplice processo, cioè d'un moto e d'un variare successivo, ma bensì quella dell'avvicinamento a una meta. Il perfezionamento ha la perfezione relativa per iscopo.

« Quindi nascono due ordini e due vite negli enti perfettibili, cioè la vita temporale e l'eterna, il mondo ed il regno di Dio.

« L'universo, per quanto ci è noto, è il mondo della vita perfettibile, ed esclude la perfezione. Ciò è indubitato dell'uomo terrestre.

« Dunque vi dee essere un altro mondo destinato alla vita perfetta ».

perfettibilità, del perfezionamento e della perfezione, noi dobbiamo ricercare quali siano le condizioni del perfezionamento. Queste condizioni son comprese in una sola che è il retto uso delle potenze dell'individuo ; ma poichè queste potenze esistono bensì primitivamente nell'individuo, ma in uno stato latente di quiete e, come a dire, di sonno, perciò 1° debbono essere svegliate, messe in movimento , eccitate a manifestarsi, in una parola attuate ; siccome indica il vocabolo stesso *educare* derivante da *educere* metter fuori ; 2.° ma l'attuazione d'una potenza non si compie, cioè l'uso facile e pronto della medesima non si acquista per lo più con un atto solo, ma richiede una successione di atti dei quali i precedenti rendono più agevoli i susseguenti ; e per la tendenza che si ha a fare ciò che presenta minori difficoltà riescono questi anche più dilettevoli, cosicchè l' individuo acquista una inclinazione a ripetere gli atti medesimi. Queste due condizioni della facilità e della tendenza a far certi atti costituiscono appunto ciò che chiamasi abito. L' educatore adunque deve per mezzo di successivi atti trasformare le potenze dell' alunno in abiti. Ma questo non basta ; è necessario in 3.° luogo che gli atti e gli abiti conseguenti siano buoni, cioè ordinati al fine, per cui Dio ha fornito l'uomo di quelle potenze.

Dalle tre condizioni dell'attuazione delle potenze, della formazione degli abiti e del loro ordinamento al fine umano, si ricava una più compiuta definizione dell'educazione umana. L'educazione è l'arte, con cui per mezzo di atti successivi si trasformano le potenze dell'uomo in abiti ordinati al suo fine. In questa definizione che è sostanzialmente quella che dell' educazione dava il Gioberti (1), si può muover dubbio se la formazione o l'acquisto degli abiti non sia altro che la trasformazione delle potenze. A chiarire il quale, distinguiamo due maniere di trasformazione, quella della materia e quella della forza ; plastica l'una , dinamica l' altra. La trasformazione plastica è quella che dà il fabbro al legno , al metallo ecc.; la trasformazione dinamica si ottiene dall'agricoltore, dal medico , dall' educatore nello sviluppo delle forze ingenite alle piante , ai bruti, all'uomo. Ora che l'azione plastica sia una vera trasformazione risultante dalla varia collocazione o disposizione data alle parti od

(1) *Introd. allo Studio della Fil.* Lib. I. Cap. II.

elementi del corpo, il quale o cangia solo la forma esteriore od anche le proprietà di cui era fornito, come nelle trasformazioni chimiche, è cosa evidente: non così se parlisi delle forze; ma la cosa riuscirà chiara a chi rifletta che le forze o potenze, secondo il concetto di Leibniz, non sono che atti primi, i quali nel loro *nisus* o conato contengono implicitamente tutti gli atti secondi. Or che fa la coltura e l'educazione? Attua, ossia pone le occasioni per cui si cangia, a dir così, l'atteggiamento della potenza, la quale dalla quiete passa al movimento, dal sonno alla veglia, dall'unità dell'atto immanente alla moltiplicità e varietà degl'atti transeunti. Ma questa moltiplicità e varietà degli atti non altera la natura della potenza la quale rimane la stessa, come identica rimane la costituzione dell'individuo. Questa identità immanente ci autorizza a dire che l'esplicazione degli atti e la conseguente formazione degli abiti è una vera trasformazione delle potenze.

Ma la definizione, a cui siam giunti, è evidentemente ancor troppo lata, sicchè non può costituire la base della teorica dell'educazione. Di vero ella abbraccia e l'educazione data dagli uomini e quella che è data da Dio al genere umano ed agl'individui che lo compongono, educazione che giova distinguere dalla prima col nome di provvidenziale. Ella comprende ancora l'educazione che l'uomo dà a se stesso e quella che riceve dagli altri, e finalmente si estende del pari all'educazione ricevuta dagli uguali ed a quella di cui sono stromenti le persone autorevoli destinate dalla natura o dalla società a quest'ufficio. Ora, esattamente parlando, non si può dire educazione quell'azione perfezionatrice che ciascuno può esercitare sopra sè stesso, poichè le norme di essa sono tolte dalla morale e dall'ascetica anzichè dalla pedagogica: come non è nemmeno significata con tal nome la benefica influenza esercita da un amico, da un condiscepolo, da un commilitone sopra d'un altro. Lascio poi d'avvertire che la pedagogica prescrive le leggi dell'educazione data dagli uomini e non da Dio, poichè se queste meritano un sommo studio ed una continua meditazione dell'educatore, gli è perchè sono tipiche ed esemplari dell'azione umana, ma la scienza deve appunto mostrare all'educatore le leggi di quest'imitazione. Per queste ragioni a rendere compiuta e precisa l'idea dell'educazione dovremo convertire la precedente definizione in quest'altra che sarà la base del nostro trattato.

L'educazione è l'arte, colla quale un uomo autorevole induce un altro a trasformare per mezzo di atti successivi le sue potenze in abiti ordinati al suo fine.

La sintesi a cui siam pervenuti con questa definizione dovendo costituire il concetto, a svolger il quale sono indirizzati i nostri studi, abbisogna di nuove considerazioni analitiche, le quali determinino con precisione gli elementi o concetti secondarii che la costituiscono. Questi sono: 1.° l'arte o un sistema di azioni; 2.° la dualità dell'educatore e dell'alunno; 3.° l'autorità dell'educatore; 4.° il carattere dell'azione educativa; 5° l'azione o cooperazione dell'alunno; 6.° il risultamento di questa doppia azione, ciò sono gli abiti buoni ossia ordinati al fine temporaneo ed eterno della persona umana.

I. Il primo elemento ossia il concetto dell'arte ci mostra come ben altra cosa sia l'educare ed il parlare di educazione: l'idea ed il fatto possono camminare parallelamente e coincidere talvolta, ma talvolta pure divergere fra loro fino a divenire opposti; la qual cosa avviene pur troppo frequentemente nella vita morale, della quale alcuni prescrivono in maniera stupenda le leggi senza curarsi di osservarle; *uditori solamente della parola, non facitori di opere* secondo la frase di S. Giacomo (1). Il qual contrasto se dipende dalla volontà, non è però meno effetto dell'imperizia, poichè dal detto al fatto passa un gran tratto, dice il proverbio, e la differenza si spiega da chi ripensi come la scienza versi precipuamente sugli astratti e l'arte sui concreti. Ora ben si può talvolta magnificamente astratteggiare e teorizzare senza che discendendo ai concreti ed alla realtà, il maneggio della quale richiede conoscenze sperimentali ed abiti operativi, si mostri eguale perizia e valore.

II. Dualità dell'educatore e dell'alunno.

Già accennammo di sopra come parlando dell'educazione in istretto senso non si possa far astrazione da questa dualità. Di fatto l'educazione che altri dà a sè stesso, se non è un semplice atto dell'istinto a star meglio, ma è un costante e deliberato lavoro della volontà per ottenere la perfezione, suppone già formato nella mente

(1) *Ep.* cath. I, 22, 25.

il tipo al quale vogliamo conformarci; suppone che la volontà ed il libero arbitrio già predomini sugli istinti; suppone già svolte le facoltà più nobili dell'uomo, e perciò già educate. L'educazione ossia l'azione educativa degli altri è richiesta come condizione dell'azione propria. Quel che diciamo dell'individuo, si dica pure dell'umanità di cui alcuni sognarono lo sviluppo spontaneo senza badare alle origini storiche del perfezionamento umano.

Si può dire di tutte le facoltà e degli atti razionali dell'uomo ciò che S. Paolo argomenta intorno alla pietà che si manifesta primieramente nell'invocazione del nome di Dio. « *Come invocheranno colui nel quale non hanno creduto? E come crederanno in colui del quale non hanno udito parlare? E come udiranno se non v'è chi predichi? Come poi predicheranno se non sono mandati?* » (1) » V'ha dunque una missione educativa stabilita da Dio il quale la assegna dapprima ai genitori, quindi a tutte le altre podestà legittime che governano la Chiesa e lo Stato.

III. Quindi apparisce l'importanza del terzo elemento della nostra definizione che è l'autorità dell'educatore. Già vedemmo nell'Introduzione, come questa sia il fondamento dell'educazione; ci ristringiamo qui a notare come non si possano formare i buoni abiti nell'alunno senzachè questi già si trovino perfetti od almeno avviati alla perfezione nell'educatore; in quello il sentimento, il pensiero, la parola, l'azione sono ancora involuti, instabili, mal sicuri e fiacchi; in questo sono attuati, nobilitati, rivolti costantemente al loro fine, sicuri e forti, insomma nell'uno v'ha l'uomo compiuto, nell'altro è appena abbozzato. Che se fra loro non corresse altro divario che dell'età, del fisico vigore e di più energica tendenza ai beni della terra, nulla sarebbe nell'uno l'azione educativa, impossibile e soverchiamente difficile nell'altro il vero e sostanziale perfezionamento.

IV. Carattere dell'azione educativa.

Questo carattere ci viene indicato nella definizione dal vocabolo *induce*; altro è indurre, altro è trascinare, l'uno suppone uniformità di voleri, l'altro lotta od almeno resistenza, contrarietà di pensieri ed affetti. L'educazione non è possibile, senza che l'educa-

(1) *Rom.* X, 14, 15.

tore padroneggi il cuore dell'alunno, si costituisca come un centro d'attrazione sì forte che lo porti, senza che questi se n' avvegga, entro l'orbita del suo movimento, armonizzando, a dir così, le note della mente e del cuore dell'alunno con quelle del suo pensiero e della sua volontà, sì che ne riesca una musica gradita agli uomini ed a Dio. L'indurre suppone un' azione efficace e soave ad un tempo, cosicchè la soavità non scemi l'efficacia diventando mollezza, e l'efficacia nulla tolga alla soavità diventando durezza; ma l'una miri al fine e lo ottenga, e l'altra disponga i mezzi ed al fine li rivolga; l' una padroneggi ciò che vi ha di fatale e necessario nell'uomo, l'altra rispetti e tratti con somma riverenza ciò che vi ha di libero e d'indipendente. L'educazione insomma imiti la Provvidenza divina, la quale *arriva da un' estremità all'altra con possanza e con soavità le cose tutte dispone* (1).

V. Quinto elemento è l'azione ossia la cooperazione dell'alunno. Qualunque essere possa l'autorità dell' educatore, la soavità e l'energia della sua azione, lo scopo di essa non si potrebbe ottenere ove l'alunno non mettesse in esercizio le sue forze uniformando l'opera sua con quella dell' istitutore. Gli abiti non si formano se non colla iterazione degli atti. Ora agli atti può bensì l'educatore dare l'eccitamento e l'impulso, ma l' alunno solo può e deve compirli; e ciò non solo per fisica necessità spinto dall'altrui forza e violenza o per ira, ma pel libero atto del suo volere, per amore e per coscienza. Ove questa libera azione non si ottenga, l'educazione è nulla. — Ora quest'infausto esito, questa nullità di risultato ha luogo per causa dell' alunno o dell'educatore. Del primo se non può o non vuole; del secondo per difetto o per eccesso di eccitamento e di azione. E primieramente l' educatore non può creare nuove facoltà nell'alunno, ma solo svolgere quelle di cui questi è fornito. Se per conseguenza quegli lo ecciti ad atti di cui o per difetto d'età e di sufficiente preparazione o per inettezza nativa non sia capace, sarà necessariamente vana l'opera sua, come pure sarebbe se opposte influenze, male suggestioni, perversi abiti precedentemente formati, ponessero l'alunno in lotta, e lo eccitassero alla rivolta contro l' educatore. Allo stesso risultato, abbiam detto, conduce il difetto e l'eccesso dell'azione educativa.

(1) *Sap.* VIII, 1.

L'educatore non tanto merita lode, per quello che sente, che pensa, che dice, che fa, quanto pe' sentimenti, pensieri, detti e fatti che ottiene e, per così dire, elice dall'alunno. Ma questi atti debbono essere spontanei e liberi; il perchè egli peccherebbe egualmente se continuamente si valesse del precetto, dell'impulso, del comando, della proibizione in modo da avvezzare il fanciullo a vedersi sempre tracciato il suo cammino, sempre descritta ogni sua operazione. L'intelletto nei giovani così educati si abbuia, la riflessione si spegne, diventano automi sotto umane sembianze, o se sortirono da natura una tempra più forte s'incaponiscono, s'indurano, riluttano e barbari diventano per l'opera stessa di chi voleva dirozzarli e renderli civili.

VI. Ultimo elemento della definizione che abbiam per le mani è il risultato della doppia azione dell'educatore e dell'alunno, cioè la formazione degli abiti ed il loro indirizzo al fine dell'uomo. Apparisce chiaramente dal fin qui detto come l'educazione non sia compiuta finchè l'educatore, non ostante le sue amorevoli e continue cure, non ottiene che rari ed incerti atti di virtù; questi debbono divenire facili e pronti, a questi dee farsi inchinato e propenso l'animo del giovinetto; nel che consiste la natura dell'abito. La virtù poi resa facile ed amabile e l'animo preparato e rinvigorito contro le seduzioni d'ogni genere che lo aspettano al varco, quando egli entra solo nel cammino della vita; tale debb'essere il frutto della buona educazione, la quale mira al fine temporaneo ed eterno dell'uomo, alla vita mortale, operosa ed onesta, non meno che alla beata immortalità.

II.

Dichiarata la nostra definizione dell'educazione, giova confrontarla con quelle dei più celebri scrittori di pedagogica, dei quali alcuni credettero di poterne fare senza o perchè non trattarono scientificamente dell'educazione, o perchè si ristrinsero a qualche parte della medesima, o finalmente perchè credettero soverchio il definirla come cosa notissima. Fra gli scrittori di questa classe possiamo collocare Aristotele, il Locke, G.G. Rousseau, il Basedow, G.P. Richter, R. Lambruschini, le sig.re Ferrucci, Guizot, Rémusat.

Gli altri scrittori proposero definizioni varie più o meno esatte e pregevoli, ma meritano lode come quelli che videro che il valore d'una trattazione scientifica dipende in gran parte dall'esattezza del concetto che altri si fa dell'oggetto della medesima; e questo oggetto determinato e preciso si racchiude appunto nella definizione. Noi citiamo fra i greci Platone; fra i tedeschi Milde, Schwarz, Niemeyer, Beneke; dei francesi la signora Necker de Saussure, Monsignor Dupanloup, Gauthey e Balme-Frézol; fra gl'italiani, Filangieri, e Bufalini.

Platone — « L'essenza dell'educazione consiste nel condurre per via del diletto l'animo del fanciullo ad amare ciò che, divenuto adulto, lo farà uomo perfetto nel genere di vita che avrà ad abbracciare » (1).

In questa definizione sono indicati più o meno esplicitamente quasi tutti gli elementi che contiene il concetto dell'educazione.

Milde — « Chiamiamo educazione ogni influenza deliberatamente esercitata sullo sviluppo e sulla direzione delle facoltà dell'uomo » (2).

Non indica la continuità dell'azione o l'arte. Basterebbe un consiglio dato opportunamente, perchè chi lo dà potesse dirsi in istretto senso educatore. Non accenna l'elemento dell'autorità. E finalmente non dichiara il fine dell'influenza dello sviluppo e della direzione.

Schwarz — « Educazione è tutto ciò che complessivamente si dispone o si fa presso ad un fanciullo dalla sua nascita fino alla sua maturità, affinchè in lui si svolga il tipo, secondo il quale l'uomo fu creato e la natura di lui fu formata da Dio » (3).

In questa definizione è chiaramente e nobilmente indicato lo scopo dell'azione educativa. ma non è del pari dimostrato per qual

(1) Κεφάλαιον δὴ παιδείας λέγομεν τὴν ὀρθὴν τροφὴν ἣ τοῦ παίζοντος τὴν ψυχὴν εἰς ἔρωτα ὅτι μάλιστα ἄξει τούτου, ὃ δεήσει γενόμενον ἄνδρ᾽ αὐτὸν, τέλειον εἶναι τῆς τοῦ πράγματος ἀρετῆς. PLAT., *De Legibus* Lib. I.

(2) Absichtliche Einwirkung auf die Entwickelung und Richtung der vorhandenen Anlagen des Menschen nenne ich Erziehung.—Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. Einl. § 5.

(3) Erziehung ist alles in der Gesammtheit der Behandlung, was man bei dem Kinde von seiner Geburt bis zu seiner Reife veranstaltet und thut, damit das Urbild, wozu Gott den Menschen erschaffen und seine Natur angelegt hat, sich aus ihm herausbilde. — Erziehungsl. 1. Bd. 1. Abth.

mezzo (autorità) ed in qual modo le facoltà dell'allievo vi siano condotte

Niemeyer — « L'educazione in istretto senso è una fisica e spirituale influenza che deliberatamente si esercita sulle facoltà e forze dell'uomo nell'età della fanciullezza e della gioventù, affine di destare per tempo in lui la coscienza e formarlo a norma di essa » (1).

Questa definizione contiene gli elementi principali del concetto definito, alcuni più altri meno esplicitamente dichiarati — forse era inutile il determinare l'età.

Beneke — « L' educazione nello stretto senso della parola è la deliberata influenza che esercitano gli adulti sulla gioventù per condurla a quel più alto grado di formazione (svolgimento) che eglino posseggono ed a cui mirano » (2).

Anche in questa non sono abbastanza indicati i mezzi ed il fine.

Simili alla definizione del Beneke son quelle che vennero date dal Gräfe (3), dall'Hergang (4) e dal Curtmann (5).

Mad. Necker de Saussure — « L'educare ha per iscopo di dar all'allievo la volontà ed i mezzi di giungere alla perfezione, di cui sarà un giorno capace » (6). Pecca d'indeterminatezza come le definizioni volgari.

(1) Erziehung im engeren Sinne ist die absichtliche und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Menschen im Alter der Kindheit und Iugend nach allen seinen Anlagen und Kräften, wodurch er zum früheren Bewusstsein gebracht und ihnen gemäss ausgebildet werden soll. — Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

(2) Im engeren Sinne des Wortes ist Erziehung die absichtliche Einwirtung von Seiten der Erwachsenen auf die Iugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. — Erziehungs-und — Unterrichtslehre. 1. Th. § 1.

(3) Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Sebsthildung unterstützt werden. — Allgemeine Pädagogik 1. Bd. § 371.

(4) Die Erziehung ist absichtlicho und bewusstvolle Erhebung des geistig Schwachen durch den geistig Stärkeren zur Höhe des geistigen Lebens. — Pädagogische Realencyklopädie. 1. 615.

(5) Erziehung ist die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwickelung unmündiger, damit diese ihre individuelle menschlichen Bestimmung erreichen. — Allgemeine Pädagogik. Erster Th. 1.

(6) *De l'éducation progressive* — Liv. 1. Chap. 1.

Più ricca d'idee e scritta collo stile oratorio tenuto dall'A. in tutto il suo libro è quella che ne dà Monsignor Dupanloup. « Che cosa è l'educazione, egli domanda, quale ne è l'idea più alta insieme e più profonda, più generale e più semplice? eccola:

Coltivare, esercitare, svolgere, avvalorare ed ingentilire tutte le facoltà fisiche, intellettuali, morali e religiose che costituiscono nel fanciullo la natura e la dignità umana: rendere a codeste facoltà la loro integrità perfetta; stabilirle nella pienezza della loro potenza e della loro azione; formare per tal modo l'uomo e prepararlo a servire la sua patria ne' varii uffizi sociali che sarà un dì chiamato ad esercitare durante la sua vita sulla terra; e prepararlo così, con più alta intenzione, alla vita eterna, innalzandone la vita presente; tale è l'opera, tale lo scopo dell'educazione » (1).

Gauthey — « L'educazione consiste in un complesso di mezzi idonei a svolgere l'uomo ed a condurlo alla destinazione che gli venne assegnata ». — Rimane a determinare in che consiste codesto svolgimento e quale sia il mezzo che gli altri tutti contiene (2).

Balme-Frézol — « L'educazione può essere definita l'arte di formare il cuore, la mente, il corpo d'un fanciullo per condurlo alla perfezione della sua natura, ed alla felicità che ne dee conseguire ». (3) Definizione semplice e popolare che tuttavia non accenna i mezzi educativi ed il prossimo effetto dell'uso di essi.

Filangeri — « Oggetto dell'educazione in generale è di somministrare un concorso di circostanze il più atto a sviluppare le facoltà a seconda della destinazione dell'individuo e degli interessi della società, della quale è membro » (4).

Bufalini — « L'educazione è l'arte d'imprimere nell'animo le buone abitudini » (5).

(1) *De l'Education*, liv. 1. pag. 30.

(2) *De l'Education ou Principes de pédagogie chrétienne*, vol. I. pag. 3.

(3) *Réflexions et conseils pratiques sur l'éducation*. Paris, 1858, vol. I, pag. 136.

(4) *Scienza della legislazione*, lib. IV, parte 1ª, cap. X.

(5) *Discorsi politico-morali intorno alla generazione de' sentimenti*. Firenze, Lemonnier, 1851. Notiamo a proposito di questa definizione la differenza che sempre posero i nostri antichi fra *abitudine* ed *abito*. « Abito è qualità acquistata per frequente uso di operazioni, che difficilmente si può rimuovere dal suo soggetto. — Abitudine è uso e modo dell'essere; esempio:

Tralasciamo di commentare queste due ultime definizioni, come cosa agevolissima dopo le considerazioni precedenti.

III.

Il vero concetto dell'educazione, quale risulta dalla definizione che abbiamo finora analizzata, ci pone fin d'ora in grado di giudicare qual valore si abbiano alcune opinioni eccessive che intorno alla natura ed efficacia di essa misero radice e si diffusero nel presente e nel passato secolo; queste si possono ridurre a due.

Crede l'Helvetius (1) e dopo di lui il Jacotot (2) ed altri scrittori che l'educazione possa e debba far tutto, in fatto di umano perfezionamento; l'uomo secondo costoro è tutto o nulla secondo l'educazione che ha ricevuto. Codesta esagerazione dell'efficacia dell'azione educativa nacque dal sensismo. Ammettete con Locke che l'anima umana nei primordii di sua esistenza è una tavola rasa; o con Condillac, simile ad una statua che riceve dal mondo esterno, non che le sensazioni, ma la stessa facoltà di sentire, alla quale tutte le altre potenze umane, a suo avviso, riduconsi, e sarete condotti a dar tutto all'educazione ed a crederla onnipotente sugli umani destini. Mostrar l'origine di quest'errore è lo stesso che confutarlo. Nessuno infatti oramai più crede che la forza umana non sia così propria ed intima e costitutiva dell'uomo come la gravità è della materia, la vegetazione è della pianta. L'educazione, abbiam detto, nulla crea, nulla distrugge, ma si vale dei mezzi suoi proprii per eccitare, attuare e svolgere le potenze date dalla natura, le quali più o meno energiche, più o meno perfettamente fra loro consertate, costituiscono l'individualità di ciascuno.

sono alcune cose che inclinano in bene solo per una abitudine naturale senza altro conoscimento ». Crusca. Di che si vede che l'adoperare quali sinonime le due voci, come si fa attualmente da molti, è gallicismo. Gli antichi per evitare gli equivoci derivanti dall'uso della voce *abito* solevano dire: *usanza buona* o *mala*. V. Cavalca. *Della disciplina degli Spirituali*, Cap. XXII.

(1) *De l'homme et de son éducation.*

(2) *De l'enseignement universel.*

La varietà degli individui in tutte le specie degli esseri creati è evidentissima a chiunque non abbia la mente preoccupata dal paradosso sostenuto dagli scrittori che confutiamo, i quali sognarono l'eguaglianza degli ingegni e delle indoli umane (1). Gli astri che formano il nostro sistema non sono uguali nè per forma, nè per grandezza, nè per densità della massa, nè per la durata delle loro rivoluzioni, nè per la luce che spandono. Le foglie d'un albero, quantunque appartenenti al medesimo tronco o ramo, hanno bensì una somiglianza per cui si distinguono dalle foglie d'una pianta di diversa specie, ma pure variano fra loro. La stessa osservazione può farsi su tutte le altre parti del regno vegetale, sull'organismo degli animali, come sui loro istinti. L'uomo poi presenta la più grande varietà di costituzione, di forza fisica e di fisionomia: sarebbe strano che gl'ingegni e le indoli fossero per tutti le stesse! Ma l'esperienza vale più d'ogni teorica. Fra i fanciulli riuniti in una scuola, se ci facciamo a studiarne le facoltà, non ne troveremo due uguali. Le circostanze esterne, l'educazione senza dubbio modificano grandemente l'intelligenza giovanile; ma qual è la scuola o la famiglia che ci offra due fanciulli dello stesso ingegno e della stessa indole? Prendiamo le due fanciulle gemelle di cui il Buffon scrisse la storia. Fino alla loro morte che avvenne nell'età di 21 anno, vissero congiunte di corpo l'una all'altra, ricevettero sempre le stesse cure: tuttavia si scorgeva in esse una grande differenza d'indole e d'ingegno « Elena era svelta e gaia: era fornita d'intelligenza e talvolta spiritosa; Giuditta era debole ed ottusa di mente » (2).

Caddero altri nell' opposto errore opinando che l'educazione non possa far nulla di bene nello svolgimento dell' umana natura, che perciò debba contentarsi di essere meramente negativa, allontanando dall' alunno tutto ciò che gli possa recar nocumento, rimovendo e cessando ogni azione della società umana sopra di lui. In quest' errore, com'è noto, cadde G. G. Rousseau, e per opera sua molti contemporanei di lui.

(1) V. specialmente Helvetius, *De l'esprit*, Disc. 3. ch. 30.
(2) *Histoire naturelle*. Ediz. Deux-Ponts. Tom. XI. p. 300.

L'uomo, egli dice (1), nasce buono, e la società lo corrompe: rimuovasi dunque il pestifero influsso e si faccia luogo all'istinto natìo. La natura vuol esser la sola educatrice dell'uomo, e chi si assume codest'uffizio non deve far altro che rimuovere gli ostacoli. Altrove, descritto l'uomo che nel suo concetto è grande; *pour former cet homme rare*, egli soggiunge, *qu'avons nous à faire? Beaucoup sans doute: c'est d'empêcher que rien ne soit fait.*

Quest'errore ha una doppia origine: soggettiva ed oggettiva. La prima è l'indole paradossastica del cittadino di Ginevra, il quale, come opportunatamente riflette il Campe (2), in questa sua sentenza, come in quasi tutti i suoi paradossi, abusa della generalizzazione, innalzando a dignità di massima fondamentale, ciò che la prudenza suggerisce in alcuni casi particolari; la seconda consiste nel falso principio che l'uomo nasce essenzialmente buono e che la società lo guasta. Ma se la società corrompe il fanciullo, lo dovrà corrompere del pari l'educatore, reso malvagio anch' egli dalla società di cui è membro ed alunno. Quindi il vero educatore in forza della logica dovrebbe allontanare perfin da se stesso l'alunno e gettarlo nella solitudine in mezzo alle fiere.

La teorica di Rousseau riesce al nullismo in pedagogica, come all'anarchia in politica ed all'ateismo in religione (3). Le assurde

(1) *Emile*, Liv. I.

(2) Der Rousseauische Grundsatz, dass die erste Erziehung nur verneinend seyn dürfe, ist in so mancher Betrachtung wahr, dass der Irrthum, ihn für wahr in jeder Betrachtung zu halten gar sehr verzeihlich war. In tausend Fällen ist es in der That besser nichts zu thun, als das was man gewœhnlich thut; aber tausend Fälle sind noch nicht alle Fälle, und statt dessen, was man gewœhnlich thut, kann oft etwas anderes geschehen, was noch besser ist als gar nichts thun. Campe. Allgem. Revision. 1. Bd. s. 236.

(3) Mi giova riferire il giudizio che del romanzo pedagogico del Rousseau dà Monsignor Dupanloup, giudizio che, se si può dire severo, non è tuttavia destituito di fondamento.

« Rilessi l'*Emilio* e compresi leggendo che quest'uomo infelice non amò sulla terra mai nulla ad eccezione di sè stesso, e sopra tutto che non amò mai i fanciulli, nè i figli suoi nè gli altrui! Si sente ch'egli non aveva nè cuore nè viscere se non quanto l'orgoglio spietato ne lascia in un sofista per deciderlo contro il voto e il grido della natura ad abbandonare il suo padre ed a gettaro senza pietà i suoi figli alla ruota dei trovatelli.

conseguenze dimostrano il falso presupposto. Il vero è che v'ha nel l'uomo una propensione viziosa che il Cristianesimo spiega con una colpa primitiva, a cui va soggetta tutta la specie umana; il solo modo adunque di migliorarlo è una forte e positiva educazione. Ma ancorchè non fosse originalmente corrotto, sarebbe tuttavia necessaria l'educazione, perchè la natura abbozza l'uomo e nol compie, e l'arte ricercasi a perfezionar la natura. Ei nasce col germe della scienza, coll'istinto all'azione; ma la scienza, vuol essere imparata e l'azione diretta all'apprendimento dell'arte.

Che se dal fin qui detto consegue che l'azione educativa non è nè onnipotente nè impotente, errori questi che reciprocamente si confutano, quali saranno dunque i veri limiti di essa? Noi li riduciamo a due che sono: 1° imperfezione dell'educatore; 2° imperfezione o, a dir meglio, imperfettibilità non assoluta ma relativa dell'alunno. Tacendo della prima come troppo evidente, poichè i difetti ed i vizii dell'educatore possono pure esser tali da render malefica e satanica l'opera sua anzichè angelica, come esser dovrebbe giusta il concetto biblico che gli Angeli ci rappresenta come veri educatori degli uomini; e considerando per altra parte, che, per quanto grandi sieno le virtù ed i pregi dell'educatore, la perfezione umana, nel suo stretto senso, non è di questa terra; noteremo solo che l'imperfettibilità dell'alunno può essere di due sorta: primitiva e derivata. È derivata per effetto di mali abiti formatisi prima che l'educatore ponesse mano all'opera sua; è primitiva per

Del resto, io non credo d'aver incontrato mai un libro più meschino, una ragione più debole e più vana nell'ostentazione delle sue forze, raziocinii più vuoti, immagini più lusinghiere, stile più ardente, principii di traviamento più terribili per le immaginazioni facili ad ammaliare, per la gioventù e per le donne, e nel fondo un'empietà più grossolana e talvolta una sciocchezza più strana e una corruzione più mentita.

In questo libro il Rousseau è al disotto di sè stesso e di tutti, non dirò del Bossuet e del Fénélon: il Rousseau è la ridicola ed odiosa caricatura del Fénélon. Quanto al Bossuet, non ha nulla di comune con lui. Come documento di sapienza e verità morale, il libro del Rousseau è al dissotto di quelli degli stessi pagani.

Esso è retrogrado non solo al di là di diciotto secoli, ma al di là dell'umanità, perchè presso tutte le nazioni ed in tutti i secoli l'educazione è la virtù, e la virtù è la religione. » Op. cit. lib. III, ch. 2.

molte cause che pur si riducono a due, delle quali l'una è universale, e consiste nello stato presente della natura umana, la quale non solo è finita ed imperfetta in se stessa, ma è ancora degradata e corrotta per la colpa d' origine. L' altra causa è particolare, e dipende dall'organismo e dall'ingenita attitudine delle facoltà, la quale è varia ne' varii individui e forse anch' essa dall' organismo dipende. Di che apparisce come tutto ciò che seconda o contrasta alla buona costituzione ed al regolare sviluppo degli organi corporei, tutto ciò che su questi imprime un carattere particolare, influisca del pari sulla perfettibilità della natura umana, e possa contrariare od agevolare l'umana educazione.

Fra queste cause le principali sono: 1.° il clima, 2.° la stirpe, 3.° lo stato sociale.

1.° Se il Montesquieu attribuiva al clima una soverchia efficacia sull' indole, sulle facoltà, sulla civiltà e sulle stesse politiche istituzioni dei popoli; non è però meno vero che da esso vengono in varie guise modificate le ingenite abitudini e gl'istinti all' operosità od all'ozio, alla continenza od alla mollezza, alla temperanza od alla voracità, e va discorrendo. Quel che diciamo del clima intendasi pure delle fisiche modificazioni a cui va soggetto l'uomo per l'azione continua e permanente delle abitazioni, degli alimenti, del lavoro, ecc.

2.° La stirpe. — Nessuno oramai pone in dubbio che quanto fu detto dell' influenza del clima sulla umana perfettibilità non debbasi con miglior diritto affermare della stirpe, o come dicesi, delle razze, o varietà in cui si parte il genere umano. Meglio dotata da natura, se si considera lo storico svolgimento, pare la Giapetica che non la Semitica, e certo entrambe maggioreggiano sulla Camitica; e se consideriamo lo stato attuale, assai migliori sono le condizioni della Caucasica, che non della Mongolica ed Etiopica e delle due intermedie Malesia ed Americana.

Ciò che diciam delle stirpi va pur detto in generale delle nazioni ed in particolare delle famiglie. Moltissima è la varietà dei tipi, greco, romano, gallico ecc. come certa è l' eredità dei germi morbosi e delle particolari tendenze alla dolcezza od alla ferocia, alla meditazione od allo svagamento, ecc.

Ci basti un fatto raccontato dal signor Di Tocqueville, il quale dimostra la persistenza degli istinti ereditarii più singolari. È un uffiziale americano che parla: « Conobbi altra volta un indiano che era stato educato in un collegio della Nuova Inghilterra, vi si era segnalato, ed aveva preso l'aspetto esteriore d'un uomo incivilito. Quando la guerra scoppiò fra noi e gl' Inglesi nel 1810 rividi questo giovane che militava allora nel nostro esercito *alla testa dei guerrieri della sua tribù*. Gli Americani non avevano ammesso gl'Indiani nelle loro file, se non a condizione che deponessero l'orribile uso di scuoiare i vinti. La sera di una battaglia, C.... venne ad assidersi nel campo con noi presso il fuoco: gli domandai che cosa gli era accaduto nella giornata: egli prese a farmene il racconto ed animandosi a poco a poco e rimembrando le sue imprese conchiuse coll' aprire il suo abito, dicendomi: « Non tradirmi, ma vedi! » e vidi, veramente fra il suo corpo e la camicia, la chioma d' un inglese ancor grondante di sangue (1)». Come doveano essere profonde le impressioni esercitate sull'organismo di quest'uomo dalle precedenti generazioni! Non par egli che questa ereditaria abitudine di scuoiare trasmessa in un colla vita sia stata soltanto assopita per opera dell'educazione e che siasi svegliata tutt'ad un tratto alla prima impressione come un imperioso bisogno che non si sente nel sonno?

3.° Lo stato sociale. — Come il clima e la stirpe, così lo stato della società modifica le disposizioni degl' individui e li rende più o meno perfettibili. Avvi un progresso dallo stato selvaggio dei popoli allo stato nomade; da questo all' agricola ed all'industriale; dalle società ove domina la schiavitù, a quello ove gli schiavi divennero servi della gleba; e finalmente dalle nazioni ove le arti sono ordinate in forma di società privilegiate, a quello in cui è libera la concorrenza e tolto ogni arbitrario ostacolo all'umana attività.

La teorica dei limiti dell' educazione umana ci mostra ad un tempo quanto sia grande la sua efficacia, massime quando si esercita sopra una lunga serie di generazioni. Poichè se è

(1) *Démocratie en Amérique*. Tom. II. Chap. X. nota.

vero che « *Abbenchè scacci col forcon Natura, Pur sempre ella ritorna*, (1) egli è pur verissimo che la stessa difficoltà, che oppone l'organismo ad esser modificato, diventa un mezzo efficacissimo per conservar i miglioramenti che vi si poterono fare. Quindi si spiegano le trasformazioni de' popoli barbari in popoli civili, e la maggior attitudine alla meditazione ed ai lavori mentali che questi vanno acquistando, e la mitezza e soavità di costumi introdotta ed universaleggiata nelle società moderne per opera del Cristianesimo e delle successive applicazioni de' suoi principii. Di vero se non si può guari modificare il clima, si modificano tuttavia le abitazioni, gli elementi, il lavoro, ecc.; si modificano le tendenze ereditarie delle famiglie, si migliora lo stato sociale per mezzo dell' educazione universale, e si trasformano per tal guisa i popoli interi in bene od in male, secondo che i veri principii educativi si vanno attuando od i contrarii errori van mettendo radice.

IV.

Definita l'educazione e rimossi, quasi ostacoli a concepirne una giusta idea, gli errori che corrono intorno a questo soggetto, giova, crediamo, al nostro scopo assegnare il vero posto che la Pedagogica occupa fra le molteplici scienze che le sono affini. E primieramente la pedagogica è evidentemente una scienza morale, perchè insegna il modo onde un uomo può avviare un altro uomo al suo fine, alla perfezione. Ora qual è la causa della perfezione umana? La virtù senza dubbio. Avvi dunque una scienza che precede quella dell'umano perfezionamento, la scienza della causa di esso, la scienza della virtù, del dovere, l'Etica in una parola.

All' etica come scienza della causa consegue evidentemente la scienza dell' effetto, ossia la scienza dell'umana perfezione; questa può chiamarsi Teletica. Giova qui avvertire e notare accuratamente il vario oggetto di queste due scienze: l'una parla della legge e del dovere eterno, immutabile, divino, indipen-

(1) Naturam expellas furca, tamen usque recurret. Hor. *Ep.* I. 10. 24.

dente da qualunque effetto possa produrre nell' uomo l' adempimento di esso; l'altra discorre degli stati più o meno perfetti per cui può passar l'uomo nella sua vita, dell' altezza morale a cui può salire, del nobilitarsi che egli fa concretando in se stesso il tipo dall' etica presentatogli. Se dunque elleno sono quasi due scienze sorelle, perchè agli umani importa grandemente conoscere e la causa e gli effetti, la virtù e la felicità; nessun dubbio però che quella, come scienza dell' ordine manifestato e voluto da Dio, non sovrasti a questa in eccellenza (1). La scienza dell'umana perfezione indica pure i mezzi di conseguirla od almeno di avviarci ad essa. Ma questi mezzi sono varii secondo il soggetto su cui vengono adoperati, e la condizione di chi li adopera. Infatti l'uomo può adoperarli a perfezionare se stesso od a perfezionare gli altri: nel 1.° caso ei segue la legge ed i precetti dell' *Ascetica*, nel 2.° quelli della Pedagogica, presa nel più ampio suo significato. Ma qui vuolsi nuovamente distinguere; poichè l'educatore può governare una famiglia, od una società civile, o la Chiesa o finalmente una scuola. La scienza di cui debb' essere fornito il capo della famiglia dicesi *Economia*, la quale tratta de'mezzi di condurre gl'individui che la compongono all' umana perfezione adoperando solo l'autorità paterna. La scienza del capo d'uno Stato è la *Politica*, la quale insegna l' arte di governare la società civile in modo di condurre gl'individui che la compongono all'umana perfezione, coll'uso del potere proprio del principato. La scienza del governo della Chiesa, che tratta dei mezzi di avviare i cristiani che la compongono alla perfezione, adoperando il potere che a ciascun ministro è conferito nel posto gerarchico da esso occupato, fu trattata dai Santi Padri e dai Teologi, particolarmente da S. Gregorio Magno, e fu detta *Pastorale*.

Ora, quale sarà la scienza che deve adornare e dirigere l' istitutore privato o pubblico e gl' indica i mezzi di avviare i suoi allievi all'umana perfezione adoperando il potere che da' genitori o da' principi o dalla chiesa gli fu delegato? Questa

(1) V. Rosmini, *Filosofia della Morale*. Vol. 1. Pref. XI. XII.

scienza, non è uopo ripeterlo, lo accenna l'etimologia del vocabolo, è la Pedagogica propriamente detta.

E perchè non paia inutile questa classificazione delle scienze morali, ne dedurremo ben tosto alcune importanti considerazioni. E primieramente apparisce evidente la ragione, perchè ne'primordi delle umane società e particolarmente nel governo patriarcale, il capo della famiglia fosse ad un tempo e principe e maestro e sacerdote. Quindi egli esercitava le arti proprie dei varii uffizii e dei poteri che erano unificati nella sua persona e per conseguenza,

2. Divisi come sono attualmente i varii poteri educativi, essi debbono tuttavia armonizzare fra loro, ed il padre di famiglia non deve osteggiare il principato nè la chiesa nè la scienza; come il principe non deve ledere i diritti della paternità nè quelli della chiesa nè della scienza; come lo scienziato che si assume l'uffizio dell'insegnamento deve rispettare l'autorità domestica, civile, ecclesiastica; e questa finalmente deve consertarsi amichevolmente colle altre.

3. La pedagogica è sorella anzi figlia dell'ascetica, poichè uom non può perfezionare gli altri se non ha atteso prima a perfezionare sè stesso.

4. Il governo di una scuola deve partecipare della natura de'tre governi, domestico, civile, ecclesiastico, ma foggiarsi precipuamente sul primo, poichè l'educatore non fa che supplire e coadiuvare nell'adempimento de' suoi doveri il padre di famiglia.

5. Nessun ministero è più sublime di quello dell'educazione, a cui pon mano e cielo e terra (1).

(1) Ueber die Erziehung schreiben, heisst beinahe über Alles auf einmal schreiben. J. P. Ricter. Levana.

CAPO SECONDO

I. *Divisione dell'educazione e* II. *degl'istituti educativi.*

I.

La divisione dell'educazione si fonda sulla definizione, nella quale notiamo tre principii di divisione, cioè: 1. l'educatore; 2. l'alunno e le potenze di cui è fornito da natura; 3. il fine dell'educazione.

I. Primo e massimo educatore degli uomini è Dio, la cui azione, quanto è meno sentita ed avvertita, tanto è più efficace. Dovendosi dal dizionario cristiano eliminare il vocabolo *caso*, è chiaro che debbonsi attribuire alla divina Provvidenza come a loro cagione tutti quei fatti, quegli avvenimenti, quelle congiunture che modificano talvolta così profondamente l'umana esistenza, e per cui il cristiano alzando gli occhi al cielo ha ragione di dire nelle solenni contingenze della vita; *variis et miris modis vocat nos Deus!* L'educazione adunque riguardo all'educatore è divina o provvidenziale ed umana. L'educazione umana poi si distingue secondo l'autorità di cui è fornito l'educatore. Primi nostri educatori sono i genitori, i quali sono forniti dell'autorità paterna o privata. Viene poi in seguito l'autorità sociale o pubblica, la quale è propria del principato e della chiesa. Ma l'autorità sociale, ossia la società sia civile, sia ecclesiastica, contribuisce in due modi alla nostra educazione: indirettamente o mediatamente per mezzo delle leggi civili ed ecclesiastiche e dei magistrati ossia degli ufficiali civili e dei pastori delle anime; e direttamente od immediatamente per mezzo degli educatori delegati da queste podestà e degli istituti educativi.

II. Per dividere l'educazione riguardo all'alunno noi dobbiamo in questo considerare le potenze di cui è fornito, e lo stato particolare in cui si trovano per cagione specialmente dell'età e del sesso. Ora l'uomo essendo composto d'anima e di corpo, le potenze sono fisiche o spirituali. Le potenze spirituali poi si distinguono precipuamente dall'oggetto loro proprio, il quale può essere il vero, il bello ed il bene; e si dicono perciò intellettuali, estetiche e morali. Ora l'educazione può mirare al perfezionamento armonico di tutte

le potenze, e perciò dicesi complessiva, o mirare singolarmente a ciascuna di esse e dicesi parziale. Questa poi è fisica o spirituale, e la spirituale è intellettuale, estetica e morale.

Rispetto all'età l'educazione è infantile, puerile, giovanile (1).

Rispetto al sesso è maschile o femminile.

III. Per ultimo considerando il fine dell'educazione noi possiamo mirare al fine unico e supremo della vita, fine ch'è generale e comune a tutti gli uomini, ed allora l'educazione è generale, oppure miriamo al fine speciale dell'alunno, e l'educazione dicesi speciale. Questa poi è diversa secondo lo stato e la condizione, a cui si possono avviare i fanciulli. Ora lo stato particolare dell'individuo umano varia secondo le arti e le professioni esercitate, le quali sono tecniche e commerciali, oppure estetiche cioè effettrici del bello, o finalmente scientifiche. Quindi l'educazione è tecnica, artistica e scientifica. Tralasciamo di notare le suddivisioni, come quelle che s'identificano colle varie specie del triplice genere delle arti.

La stessa divisione si potrebbe modificare distinguendo i tre stati, ecclesiastico, militare e civile, e dividendo quest'ultimo secondo le arti, come sopra.

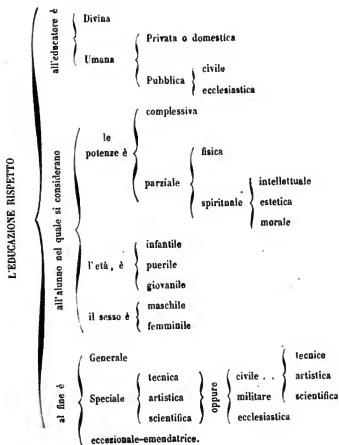
Ma il fine dell'educazione può essere non solo lo svolgimento ed il perfezionamento delle facoltà dell'alunno, ma ancora l'emendazione de'difetti sì fisici come spirituali, ingeniti od avventizi che siano, e questa educazione eccezionale si chiama emendatrice.

Un'ultima distinzione accenneremo, la quale non fa parte della classificazione precedente, se non come connessa coll'educazione privata e pubblica, ma che occorre frequentemente nella scienza pedagogica, ed è dell'educazione individuale e dell'educazione data in comune.

(1) Non è a dirsi però che l'educazione non abbia più luogo nelle seguenti età: poichè l'uomo è perfettibile, ed obbligato moralmente ad attendere alla sua perfezione per tutta la vita: ma all'educazione ricevuta direttamente dagli altri sottentra allora quella che ciascuno deve dare a sè stesso continuando l'opera altrui e valendosi dei sussidii che a tal uopo gli porge la Chiesa e la Società civile. In una parola alla pedagogica sottentra l'ascetica, come vedremo a suo luogo.

Riepiloghiamo questa classificazione nella seguente

TAVOLA SINOTTICA

II.

La divisione delle parti e la classificazione delle specie dell'educazione, quale abbiamo segnata a grandi tratti, ci conduce alla classificazione degl' istituti educativi che su quella si fonda. L'una e l'altra sono necessarie: la prima ci porge un primo concetto della scienza; la seconda ci pone innanzi come lo specchio dell'arte educativa. E non si può la scienza dall'arte separare. Seguendo adunque le indicazioni della tavola precedente noi cominceremo dividendo gl'istituti pedagogici in primitivi e derivati.

Primitivi sono la Famiglia, la Società civile e la Chiesa. Questa enumerazione non può essere impugnata fuorchè da chi neghi la necessità e l'autonomia della famiglia o da chi consideri il potere spirituale della Chiesa come un'appartenenza del potere civile. Errori che di là ci conducono al Comunismo, di qua al Maomettismo od all'autocrazia Russa.

Tutti gli altri istituti educativi sono derivati.

Abbiamo già veduto come entrambe queste società educhino mediatamente ed immediatamente. La Società civile educa immediatamente i cittadini:

1. Colla legislazione ossia scritta ossia nelle consuetudini, la quale, determinando i diritti e le relazioni dei cittadini fra loro, o dei cittadini e del principe, è civile o politica ed esercita una grande azione sul popolo, la quale può essere più o meno benefica secondo la maggiore o minore perfezione delle leggi;

2. Per mezzo delle persone, nelle cui mani sta il deposito delle leggi, e che esercitano il triplice potere legislativo, giudiziario ed esecutivo; poco varrebbe ad un popolo un'ottima legislazione se, chi deve metterla in atto, renderla viva ed efficace, sprezza pel primo la legge e si governa secondo il capriccio e l'arbitrio; infelice quel popolo che può ripetere il lamento di Dante: — Le leggi son, ma chi pon mano ad esse?; —

3. Coi monumenti, massime quando la società abbia cura di mantenerne viva la parola; non basta che sieno, vogliono essere compresi, ed allora non è a dire quanti affetti generosi sian capaci di destare negli animi dei cittadini: Roma può servirci d'esempio;

4. Colle feste popolari, le quali, ben governate, sono un forte stimolo a risvegliare il sentimento cittadino, l'amore di patria; una preparazione alla vita pubblica, all'ordine politico, all' unione nazionale.

La Società educa poi mediatamente cogl' istituti da essa lei fondati e diretti.

In maniera analoga educa la Chiesa, la quale ha le sue proprie leggi del credere e dell'operare, poichè alla sua custodia dal divin Fondatore furono affidati i dogmi e la morale: ha i proprii magistrati nella sua gerarchia o costituzione della Chiesa. Finalmente ha il culto, complesso d'istituzioni con cui si onora Iddio, e si cerca d' ispirarne l'amore nel cuore dei fedeli.

In soccorso della famiglia e fondati dalla Chiesa, dallo Stato e dai privati vengono gl'istituti educativi che abbiamo chiamati derivati, i quali mirano a formare buoni figli, buoni cittadini, buoni cristiani. Questi istituti sono di quattro sorta; poichè od hanno per fine l'educazione complessiva o l'educazione parziale o l'educazione speciale o l'educazione eccezionale.

I. Istituti d'educazione complessiva. Questi istituti sono di due sorta: poichè o suppliscono interamente all'educazione domestica e tengono luogo della famiglia, oppure la coadiuvano solamente, perchè i fanciulli non si staccano affatto da quella, ma vivono coi genitori parte della giornata. I primi adunque sono istituti d'educazione pubblica, i secondi d'educazione mista cioè parte pubblica e parte privata. Tra i primi debbono essere annoverati:

1. Gli Orfanotrofi, cioè gli ospizi di fanciulli orfani od abbandonati dai genitori. Istituzione antica ma rinnovellata da S. Vincenzo de' Paoli, la quale, benchè abbia trovato oppositori per gli abusi che ne può fare l'umana malvagità, è mezzo valevole a prevenire delitti ed è opera della carità che tutto vince e non soffre che patiscano gl' innocenti per li genitori traviati e molte volte infelici.

2. I Collegi-convitti ove si raccolgono i fanciulli e si mantengono a spese della famiglia per ricevere l'educazione e l'istruzione comune dei primi gradi, od anco l'istruzione speciale o professionale.

3. I Conservatorii o case d' educazione delle fanciulle analoghe ai Collegi-convitti pe'maschi.

Appartengono alla seconda classe d'istituti d'educazione complessiva:

1. Gli Asili dell'infanzia, i quali benchè paiano di recente istituzione e siano veramente tali come pubbliche scuole, esistevano tuttavia già prima come scuole private; erano in tutte le città maestre della prima età che si pigliavan cura de'bimbi, cui nell'ore del giornaliero lavoro non potevano governare le madri; istituzione tuttavia di somma utilità fisica, morale, intellettuale ed anche economica degl'individui e delle famiglie, la quale animata dagli spiriti del grande Istitutore italiano vuol essere dai generosi e dai ricchi dovunque propagata e promossa.

2. Le scuole elementari, le quali furono anche rinnovate nel secolo XVI, quantunque la loro origine risalga alla più remota antichità. L'eresia che sconvolse quel secolo era pur troppo cagionata dalla mancanza di scienza e di disciplina nel clero e dall'ignoranza de'popoli; allora s'adunaron Concilii per provvedere al primo, e sorsero nel seno della Chiesa più Ordini Regolari per istruire il popolo e preservarlo dall'eretica infezione; fra questi meritano special menzione quelli del Calasanzio, dell'Emiliani, del Loiola, del Neri; ma, e pel predominio del latino nell'insegnamento, e pel maggior concorso delle classi più elevate della società, avvenne che quegl'istituti, cessando d'essere scuole elementari pel popolo, divennero collegi, o ciò che noi ora appelliamo secondario insegnamento; quindi il bisogno di ricostituire le scuole elementari condusse il Ven. La Salle a provvedere alle classi inferiori del popolo con apposite scuole, le quali, escludendo la classica erudizione, fossero essenzialmente elementari e provvedessero specialmente all'educazione popolare.

Ma le scuole elementari, che somministrano l'istruzione necessaria a tutti, anche al più infimo popolano, se si considerano rispetto alle classi che abbisognano di maggior coltura, possono riguardarsi ancora come un'introduzione al classico insegnamento, oppure a quell'istruzione più svariata, e più larga, ma che pur si conviene ai bisogni civili degli artigiani, dei commercianti e dei minori pubblici ufficiali. Quindi due nuove specie di scuole, cioè: 3 le scuole tecniche; 4 le classiche.

II. Istituti d'educazione parziale. Fra i quali:

1.° Gl'istituti che hanno di mira l'educazione fisica; tali sono le scuole di Ginnastica.

2.° Gl'istituti d'educazione intellettuale, fra i quali vogliono essere annoverate così le scuole sovraccennate, come gli altri che mirano specialmente all'istruzione, quali sono le Università colle loro Facoltà di Teologia, Leggi, Medicina, Filosofia, Letteratura, Matematica e Scienze fisiche, alle quali si aggiungono le scuole pratiche delle alte professioni, come le Conferenze ecclesiastiche, cliniche, forensi, e pedagogiche.

3.° Gl'istituti d'educazione estetica, cioè:

a) Le scuole di musica o pel popolo o per gli artisti.

b) Le scuole di disegno e delle arti che vi si riferiscono, delle quali le prime possono anche essere popolari o speciali.

c) Le scuole d'eloquenza e di poesia già comprese nelle Università;

4.° Gl'istituti d'istruzione morale e religiosa. Sotto il quale nome vengono tutti quelli ove s'attende all'educazione complessiva, ai quali danno il compimento i catechismi, le istruzioni parrocchiali, i sermoni, panegirici, ecc., gli esercizi spirituali col corredo dell'amministrazione dei Sacramenti, ecc.

III. Istituti d'educazione speciale. Tali sono:

1.° Gl'istituti scientifici colle scuole pratiche già accennate parlando delle Università.

2.° Gl'istituti d'educazione estetica per gli artisti.

3.° Gl'istituti tecnici, cioè d'agricoltura, d'industria e di commercio.

4.° Le Accademie militari, le scuole del genio, di marina, di artiglieria, ecc.

5.° Gl'istituti preparatorii al ministero ecclesiastico, come i Seminarii vescovili, i Noviziati dei Monasteri degli Ordini religiosi, la Propaganda.

IV. Istituti d'educazione eccezionale:

1.° Gl'istituti ortopedici.

2.° Gl'istituti d'educazione pei sordo-muti, pei ciechi, pei discoli, ecc.

CAPO TERZO

Ordinamento delle questioni di Pedagogica generale.

La definizione dell'educazione, l'enumerazione delle parti e la classificazione delle specie di essa, come pure la classificazione degli istituti educativi ci pongono in iscorcio sott'occhio l'oggetto della nostra scienza e il vasto campo in cui essa s'aggira. Ora dobbiamo spingere più addentro lo sguardo nel medesimo oggetto per trarne i documenti fondamentali della pedagogica generale.

L'educazione, abbiam detto, è un'arte, o un sistema d'azioni. Le umane azioni si fanno per un fine; ad ottener questo fine si adoperano certi mezzi; e di questi mezzi l'artista si vale secondo certe norme o leggi che ne dirigono l'azione. Noi dunque dobbiamo trattare tre questioni: 1.° del fine; 2.° dei mezzi; 3.° delle leggi dell'educazione. Vediamo quali siano i dati necessari per risolverle e come si connettano fra loro.

Il fine dell'educazione, abbiam detto, è il fine stesso dell'uomo, è la perfezione. Ora in che consiste la perfezione umana? La risposta a tal gravissima questione ci viene indicata dalla filosofia e pienamente dichiarata dalla religione, la quale viene in soccorso della ragione che è debole e vacillante nella ricerca delle origini e de'fini delle cose. Ma per apprezzare l'alto valore e penetrare nel profondo significato delle dottrine religiose, giova sentire che cosa ci dica la scienza. Ora la filosofia per trovare in che consista la perfezione umana che è il fine dell'uomo, parte dall'uomo stesso, ossia indaga la natura delle perfettibili facoltà di lui. Studia come si ottenga e secondo quali leggi la successiva attuazione delle potenze nella quale appunto consiste il perfezionamento; e dalla natura delle facoltà, dal loro reciproco nesso, dalla storia del loro svolgimento, ossia dall'avviarsi che esse fanno alla compiuta

loro attuazione, deduce in che questa consista e che cosa sia l'umana perfezione.

Ma trovato il fine dell'educazione, sorge un' altra questione. La perfezione dell' alunno, già dicemmo, è opera dell'alunno stesso il quale vien coadiuvato dall'educatore. Se l' educatore adunque deve ad ogni suo atto proporre per fine ultimo la perfezione dell' alunno, deve pure aver per fine prossimo di coadiuvare l'alunno nell'opera del perfezionamento di lui. Ora che cosa deve egli fare per coadiuvare l' alunno a perfezionarsi? Ecco una nuova questione che è quella degli uffici dell'educatore; poichè ufficio è ciò che si deve fare.

Ma l' educatore non può coadiuvare l' alunno nell' opera sua, nè adoperare a tal uopo i mezzi opportuni se non conosce l' alunno, le sue potenze, il modo con cui quelle si svolgono regolarmente secondo natura. Abbiasi, per cagion d'esempio, a muovere un masso di pietra per la costruzione d'un edificio: il fine ultimo del bracciante è la fabbricazione dell' edifizio; il fine prossimo o l' ufficio suo è di muovere il masso: i mezzi sono gli stromenti che a ciò deve adoperare: ma come potrà adempiere l' ufficio suo, scegliere fra i varî stromenti quelli che sono più acconci all'uopo, se non conosce la forma del masso, il suo peso, il luogo ov' è posto, gli ostacoli che deve superare? Adunque la questione degli uffizi dell'educatore e dei mezzi educativi come quella del fine dell' educazione ci conducono parimente a studiare il soggetto da educare e le potenze di cui è fornito. Lo stesso si dica delle leggi pedagogiche. Le potenze umane nelle loro operazioni e nel loro svolgimento seguono certe leggi che l' educatore deve conoscere per non contrastare alla natura, per non danneggiare l'alunno ed impedirgli il conseguimento del suo fine. Queste leggi adunque, secondo le quali si svolge e si perfeziona la natura umana, sono il modello, la norma dell'azione educativa, e per ciò ci rivelano le leggi dell'educazione.

Di qui si pare, che le questioni del fine, degli uffici, de'mezzi, e delle leggi pedagogiche non si possono risolvere se non si conoscono le potenze dell'alunno e la storia del loro svolgimento. Ma, data questa doppia cognizione, noi troveremo agevolmente il fine dell'educazione e gli uffici dell'educatore, e dagli stessi prin-

cipii dedurremo i mezzi e le leggi dell'educazione. Le questioni principali della pedagogica generale vengono adunque a collocarsi logicamente nell'ordine seguente:

1.° Del soggetto dell'educazione:

2.° Dello svolgimento naturale delle potenze di cui è fornito il soggetto da educarsi;

3.° Del fine dell'educazione;

4.° Degli uffici dell'educatore;

5.° Dei mezzi d'educazione;

6.° Delle leggi della medesima.

CAPO QUARTO

Del soggetto dell'educazione

§ I.

Classificazione delle potenze umane.

Per conoscere l'uomo dobbiamo studiare le potenze o facoltà di cui è fornito da natura. Per potenza intendiamo la capacità od attitudine ad operare od a ricevere l'azione altrui. E primieramente dobbiamo dare alla nostra classificazione una solida base: e questa, a nostro avviso, è riposta nel concetto di forza la quale è un principio d'azione. L'uomo è indubitatamente una forza; questa verità è tale che chi la negasse l'ammetterebbe colla sua stessa negazione: resta a vedere se questa forza sia finita, limitata, relativa, contingente, oppure infinita, illimitata, assoluta e necessaria. Quantunque la risposta non possa esser dubbia al semplice buon senso che riposa sull'evidenza del fatto, è necessario tuttavia, esponendo la scienza, accennare l'argomento ineluttabile che rovescia l'assurdo errore di Amedeo Fichte che sognò l'egoismo metafisico o, come altri dir voglia, il Panteismo egoistico. Di vero, messo anche da parte il fatto dell'impotenza che l'uomo risente di cessare da sè il dolore per isforzi che faccia

talora a fine di liberarsene, egli è certo che la forza nostra non è mai compiutamente attuata, che essa va sempre gradatamente, progressivamente svolgendosi, che passa per una serie non interrotta di manifestazioni e di atti: ora questi atti o manifestazioni o svolgimenti possono numerarsi, possono venir rappresentati dal movimento d'un punto che traccia una linea; e siccome è assurdo il numero infinito, ed impossibile tracciare una linea infinita, assurda è del pari l'ipotesi del sofista alemanno. L'uomo adunque è una forza finita e come tale è necessariamente fornito di due specie di potenze. Di potenze attive; perchè è una forza, inchiudendosi necessariamente nel concetto di essa l'idea di un' attività sua propria: di potenze passive; perchè è una forza finita, il concetto della quale suppone che sia limitata da altre forze, che queste possano sovr' essa esercitare la loro azione, che possa esser passiva riguardo ad esse, che finalmente essa sia dotata di potenze passive.

Ora, se l'uomo come forza è fornito di potenze attive e come forza finita ha in sè delle potenze passive; dovendo noi classificare le potenze dell'uomo, da quali comincieremo? Ei pare a primo aspetto che la classificazione nostra dovrebbe partire dall'analisi dell' attività umana, perciocchè noi abbiam preso per base di essa la forza, nel cui concetto entra come essenziale l'idea dell'attività. Ma se riflettiamo che questa forza non la possiamo conoscere nel suo stato di semplice potenza, ma abbiamo bisogno a tal uopo che essa passi all'atto, si manifesti', si svolga, essendo evidente che dalla considerazione dei soli germi delle cose non possiamo ricavare la cognizione delle loro proprietà; se ripensiamo per altra parte che lo sviluppo delle forze finite non comincia se non coll'azione degli stimoli i quali destano le potenze passive, condizione necessaria perchè erompano all' atto le attive, vedrassi ragione per cui nell' esame e nella classificazione, che abbiam per le mani, da quelle anzichè da queste dobbiam cominciare.

Ciò posto, quali sono le potenze passive dell'uomo? Elleno sono tante, quante le specie di forze che esercitano sopra di lui la loro azione, le quali sono due, cioè la forza assoluta infinita, Dio, e la forza relativa finita creata, la quale è di nuovo o spirito o corpo. E poichè è essenziale la differenza tra la forza infinita, e la finita, del pari che tra lo spirito ed il corpo, indi è che tre potenze

passive essenzialmente differenti possono essere nell'uomo: resta a vedere se ci siano. La soluzione del problema dipende dall'osservazione dei fatti: e primieramente dobbiamo ammettere come verità provata dalla psicologia che l'uomo non è una sostanza semplice, ma che in lui vogliono essere distinte due sostanze di diversa natura, l'anima e il corpo; su questa distinzione, come sopra verità fondamentale, riposa tutta la psicologia razionale. Non tocca a noi il dimostrarlo: noteremo solamente l'impossibilità che l'esteso senta l'esteso, che il moltiplice sia capace dell'unità sintetica del pensiero; che la forza bruta sia libera ad un tempo (1).— Se dunque nell'uomo avvi lo spirito ed il corpo costituenti l'individuo umano, queste due forze devono agire e reagire l'una sull'altra, e perciò fra le potenze passive dell'anima umana dovremo primieramente notare la sua passività relativamente al corpo a cui è unita ossia la facoltà di sentire il proprio corpo, la quale col nome di *sensitività fisica* viene appellata. Vero è che due forze possono reagire mutuamente senza che ne consegua il sentimento, e veramente nell'uomo il corpo non è senziente, ma solo sensifero. Ma rammentiamo che qui siamo nella regione dei fatti e che l'esperienza sola può accertarli. Ora questa ci dice che l'anima sente il corpo, il quale non potrebbe essere sentito senza che agisse sull'anima: ecco dunque una prima facoltà passiva, la fisica sensitività.

L'osservazione ci dice che noi non siam soli sulla terra; ma che esistono altri uomini cioè esseri simili a noi, epperò costituiti come noi di due principî attivi: anima e corpo. Ora le anime umane hanno esse immediata e diretta comunicazione fra loro come coi proprii corpi, cosicchè si possa dire che siano fornite d'un senso degli spiriti come sono dotate del senso de' corpi? oppure comunicano esse solo mediatamente, cioè per mezzo de' corpi, od anche in entrambi i modi? La comunicazione mediata è certa e s'estende assai più là che non paia a primo aspetto: come ci vien dimostrato dal fatto universalissimo della simpatia e dall'intendere che fanno i bambini i segni dell'amore o dell'odio, della compassione o dello sdegno sul volto umano, segni che certo nessuno

(1) Vedi per lo sviluppo di questi argomenti Rosmini, *Antropologia*, Lib. II.—Galluppi, *Elem. di Fil.*, vol. 2, cap. II. — Corte, *Elem. di Log. e Metaf.*

ha mai loro con parole spiegato (1). L'immediata è anche certa per gli spiriti puri, ma è dubbia per noi uomini, quantunque molti fatti sembrino attestarla. Ma per affermare che l'anima umana è dotata d'un senso spirituale non è necessario uscire da lei. Ella sente se stessa nei varii stati e mutamenti in lei prodotti dall' azione sua propria o da altre cause. Questa facoltà che ha l'anima di sentire se stessa che è uno spirito, dicesi *sensitività* o *senso spirituale*.

Ci rimane a vedere se l'anima umana sia in comunicazione con Dio, di modo che da questa comunicazione ne risulti una nuova facoltà come da quella che ha col corpo proprio e con se stessa. Che se è dubbia l'azione reciproca ed immediata fra loro delle anime umane, è tale anche maggiormente non già l'azione divina sull'uomo, la quale all'incontro è certissima come su tutti gli esseri creati, ma bensì la percezione di Dio reale e vivente, come quella che l'anima ha dei corpi e probabilmente delle altre anime umane. Ma se l'anima non percepisce Dio, è tuttavia in comunicazione immediata e diretta colla verità la quale, se non è Dio, è pure in qualche modo appartenenza di lui. La verità è infinita, eterna, immutabile, necessaria; tutti i suoi caratteri sono divini: ella è dunque una comunicazione di Dio, è una partecipazione di lui: conforme al detto del Salmista: *La luce della tua faccia è impressa sopra di noi, o Signore* (2). Questa comunicazione e congiunzione dello spirito umano colla verità costituisce una nuova facoltà che è l'*intelligenza* e si può definire la potenza di vedere la verità. Questa potenza è distinta e diversa dal senso sia fisico sia spirituale; perchè il senso è una semplice modificazione del soggetto che ha un termine finito e variabile, e dicesi perciò soggettivo; laddove l'intelligenza ha un oggetto infinito immutabile, e dicesi perciò oggettiva: l'anima può modificar sempre più o meno il termine del senso, non la verità che è l'oggetto dell'intelligenza. Due sono adunque le facoltà passive dell'anima umana, senso ed intelligenza; la prima soggettiva, la seconda oggettiva.

(1) Vedi intorno a quest'ordine di fatti, che il ROSMINI appella *sentimenti animastici*, acute al solito e nuove osservazioni nell'opera postuma di lui: *Del principio supremo della Metodica*, lib. II.

(2) Ps. IV, 6.

Or quali sono le potenze attive? Riflettiamo che l'azione di questa forza finita deve esser conforme all'essenziale sua relazione colle altre forze, onde viene costituita ciò che ella è. Le potenze attive sono dunque determinate dalle passive e a ciascuna di queste deve corrispondere una di quelle. A vedere questa corrispondenza, si noti primieramente l'essenziale qualità del sentimento, d'essere cioè piacevole o doloroso benchè in maggiore o minor grado fino al punto da non essere più avvertito. Si noti in secondo luogo che il sentimento è un modo della vita il quale generalmente parlando la seconda se è piacevole, le contrasta se doloroso. Ora ogni forza tende all'esistenza, alla sua conservazione ed alla vita, se ne è dotata. Dunque nell'uomo v'ha una potenza attiva che tende alla vita ed a tutti i sentimenti piacevoli, e rifugge dal loro contrario. Questa potenza dicesi *istinto* ed è la prima potenza attiva, la quale corrisponde al sentimento.

Ora, nella stessa maniera che il sentimento determina l'intrinseca attività dell'anima e la fa divenire istinto, l'intendimento del vero determina la stessa attività e la fa divenire *volontà*. Per comprendere in che consista la differenza fra l'attività sensitiva che dicemmo istinto e l'attività intellettiva o razionale che dicesi volontà, si osservi come il senso e l'intelletto percepiscono entrambi le cose, con questa essenzial differenza che il senso percepisce le cose in quanto queste lo modificano; l'intelligenza all'incontro le percepisce quali sono in se stesse, indipendentemente dalle modificazioni del senso. Adunque come l'attività del senso ossia l'istinto tende al piacevole che è il bene soggettivo, ossia relativo a chi lo sente; così l'attività dell'intelligenza tende a ciò che è, e debb'essere, ossia al bene oggettivo o morale. Per la qual cosa è assioma filosofico che *ciò che è vero per l'intelletto è bene per la volontà*. Ciò non toglie però che la volontà congiunga la sua azione a quella dell'istinto, ed entrambe queste due facoltà cospirino all'ottenimento del medesimo bene, come è dimostrato dall'esperienza.

Quattro adunque sono le facoltà fondamentali dell'anima, senso ed istinto, intelligenza e volontà: soggettive le due prime, oggettive le ultime; passive il senso e l'intelligenza, attive l'istinto e la volontà. Queste facoltà, essendo così proprie dell'uomo che ne costituiscono la natura, servono a definirlo: onde diremo che l'uomo è

una forza finita dotata di senso ed intelligenza, d'istinto e di volontà. Definizione che s'accorda con quella data dal Rosmini: « l'uomo è un soggetto senziente intelligente ed operante secondo le leggi del senso e dell'intelligenza »; o più brevemente: « l'uomo è un soggetto animale intellettivo e volitivo ».

§ 2.°

Del senso o dell'istinto fisico.

Ciascuna delle quattro facoltà di cui l'uomo è fornito si può esercitare in più modi, ossia è capace di varii atti o funzioni, le quali si dicono facoltà *secondarie*, come quelle si dicono *primitive* o fondamentali. Cerchiamo primieramente quali sono le funzioni del senso fisico.

Il corpo e l'anima sono due forze congiunte e cooperanti fra loro di tal maniera che, posto il conveniente organismo del corpo, l'anima lo vivifica, ed a vicenda il corpo vivificato produce nell'anima quell'effetto particolare che dicesi sentimento. L'anima sente il proprio corpo per mezzo dei nervi che per tutto il corpo si diffondono, e lo sentirebbe egualmente quando nessuno de' corpi esterni venisse a modificarne lo stato. Questo sentimento primo che l'anima ha del suo corpo è indeterminato, uniforme, inavvertito, e dicesi *sentimento corporeo fondamentale* (1).

L'anima sente il corpo nello stato in cui si trova. Ma i corpi esterni modificano colla loro azione lo stato del nostro corpo: quindi l'anima sente queste modificazioni, ed avvengono in lei nuove maniere di sentire che diconsi *sensazioni*. Queste sensazioni poi possono essere universali o parziali. Le prime si diffondono per tutto il corpo, come la sensazione del caldo e del freddo, la febbre, il bisogno di movimento o di riposo che dicesi stanchezza. Le seconde sono i varii modi di sentire limitati ad una sola parte del corpo. Nel corpo poi vi sono organi speciali i quali convenientemente modificati danno luogo a sensazioni particolari. Tali sono la cute, l'occhio, l'orecchio, il naso, il palato. A questi fanno capo dei nervi pei quali l'anima sente in cinque maniere diverse; di che

(1) Rosmini — *Nuovo Saggio*, vol. 2.

nascono i cinque sensi del tatto, della vista, dell'udito, dell'odorato e del gusto. Le sensazioni del tatto e della vista sono *figurate*, le altre no.

Al sentimento corporeo fondamentale ed alla sensazione corrispondono due istinti: cioè l'istinto alla conservazione del sentimento fondamentale in cui consiste la vita animale e dicesi *istinto vitale:* ed istinto alle sensazioni aggradevoli, a prolungarle, a variarle, a fine di goder del piacere in nuovi modi oppure a cessare le sensazioni dolorose, e questo chiamasi *istinto sensuale*.

Le sensazioni di cui abbiamo parlato sinora sono cagionate dall'azione dei corpi esterni sul nostro e dallo stato in cui si trova il nostro corpo per cagione de'suoi esercizi e movimenti. Ma avvene ancora di prodotte da altra causa. Come l'anima modifica il corpo organizzato vivificandolo e rendendolo atto a produrre il sentimento fondamentale; così può modificarlo in maniera analoga a quella onde questo vien modificato dai corpi esterni e produrre per tal modo sentimenti particolari analoghi, se non identici, alle sensazioni. Questi sentimenti sono i *fantasmi* i quali sono la riproduzione più o meno vivace delle sensazioni altre volte provate; di che abbiamo prova evidente ne' sogni e nel delirio. La facoltà dei fantasmi dicesi *fantasia* o *sensitività fisica interna* per distinguerla dalla facoltà delle sensazioni la quale dicesi *sensitività fisica esterna*. Nella fantasia si distinguono due elementi, l'uno attivo cioè la facoltà di produrre i fantasmi, l'altro passivo o facoltà di sentirli: per distinguerli chiameremo il primo *istinto al fantastico*. Siccome poi i fantasmi sono varii secondo le varie specie di sensazioni, e vi può essere nell'anima una maggior facoltà od attitudine a riprodurre le une piuttosto che le altre; così vi sono istinti fantastici particolari, i quali, quando si congiungono coll'intelligenza, danno origine agli speciali *istinti alle arti*.

§ 3.°

Dell'intelligenza.

La sensitività od il senso spirituale non ha luogo fuorchè negli esseri intelligenti, perchè dipende e nasce dall'intelligenza. Prima adunque di parlare di quello classificheremo le potenze intellettuali.

L'intelligenza, come abbiamo detto, è la potenza di vedere la verità. Comincia ella in qualche istante della vita ad esistere nello spirito umano? No: perchè bisognerebbe supporre in esso una nuova creazione, il che è senza fondamento. La potenza di pensare è concreata allo spirito umano. Ora ogni potenza suppone un atto primo, condizione di tutti gli atti secondi, come il sentimento fondamentale è la condizione di tutte le sensazioni. Dunque la potenza di pensare è un pensiero che è condizione di tutti gli altri pensieri, è la visione d'una verità che contiene in sè tutte le altre. Or qual è questo primo pensiero ossia la prima verità da noi conosciuta? Noi non entriamo in veruna discussione ideologica e ci contentiamo di affermare che la mente ha l'ingenita visione della verità, di ciò che è; e che questa visione costituisce appunto la sua potenza d'intendere o l'intelligenza. Ora noi possiamo vedere in due modi: o passivamente perchè abbiamo l'oggetto presente, l'occhio aperto e sano: oppure perchè ci rivolgiamo verso l'oggetto, aguzziamo l'occhio a mirarlo per vederlo meglio, in una parola, perchè guardiamo. Il primo modo di vedere parlando dell'intelligenza dicesi *intuito*; il secondo *riflessione*. Nel primo lo spirito è passivo, nel secondo è attivo: nel primo la visione è oscura, indistinta; nel secondo si fa più chiara e distinta: l'uno è naturale primitivo ed essenziale alla facoltà di pensare; l'altro è accidentale, secondario e derivato, più o meno energico secondo le forze della mente, gli stimoli esterni e la coltura ricevuta. L'intuito è immanente e continuo, la riflessione è variabile e successiva. Nell'intuito la mente abbraccia tutto l'oggetto che le sta presente con un atto semplicissimo; nella riflessione all'incontro discorre per le varie parti dell'oggetto, le considera ad una ad una, affinchè, compiuto il giro, per così dire, e l'indagine de' suoi elementi, possa tornare a veder l'oggetto nel suo insieme più chiaramente e con maggior suo diletto e vantaggio; e finalmente nell'intuito noi pensiamo senza accorgerci del nostro pensiero; nella riflessione noi pensando possiamo accorgerci del nostro pensiero.

Da quest'ultima differenza risulta poter noi fare due specie di atti riflessivi. Poichè noi non possiamo accorgerci del nostro pensiero, se non perchè la mente pensando non mira solo l'oggetto del pensiero, ma ancora sè stessa pensante, ossia l'atto del suo pensiero. Dunque la riflessione può aver per oggetto o l'oggetto solo dell'in-

tuito, oppure quest'oggetto, e l'atto stesso della mente che pensa. Nel primo caso la riflessione dicesi *ontologica*; nel secondo *psicologica*. Entrambe rendono possibile, come vedremo a suo luogo, il progresso dell' uomo nella scienza, e sono condizione essenziale dello svolgimento intellettuale.

Analizziamo ora i due atti mentali, intuito e riflessione. Oggetto del pensiero possono essere le idee pure segregate dalle cose in cui sono realizzate, o le idee concrete, cioè gl' individui in cui sono effettuate, che agiscono sopra di noi, od in qualunque modo ci si manifestano, in una parola, i fatti. Sì le idee come i fatti possono essere oggetti dell'intuito e della riflessione. Rimane a vedere se, come indubitatamente sono oggetto della riflessione, così siano pure dell'intuito. Su tal questione divergono le opinioni dei filosofi. Il Rosmini crede che l'oggetto dell'intuito sia un'idea pura e semplicissima. Il Gioberti opina che sia un'idea ed un fatto. Certo è che il meno che si possa ammettere di essenziale e di costitutivo della mente umana è l' idea dell'essere, la primissima ed elementare verità. Lasciando in dubbio se l'oggetto dell'intuito primo sia non solo un'idea ma ancora un fatto, noi riflettiamo che la visione istintiva e necessaria della verità ne' fatti si ha da noi ogni qual volta un oggetto colpisce i nostri sensi. Allora l'oggetto è pensato e concepito intuitivamente. Ora in questo intuito avventizio, che per distinguerlo dal *primitivo* chiameremo *derivato*, secondo l'analisi fattane dal Rosmini, noi dobbiamo distinguere l'idea della cosa percepita ed il giudizio della sua esistenza. Questo giudizio dicesi primitivo o diretto e si distingue dai derivati che si fanno per opera della riflessione. Dunque nell'intuito, e se non nel suo atto primo, certo in tutti gli atti secondi, noi dobbiamo distinguere due elementi, l'*apprensione dell'idea* ed il *giudizio primitivo o diretto*.

Veniamo alla riflessione. Questa facoltà, abbiamo detto, considera prima l' oggetto a parte a parte, poi torna a pensarlo nel suo insieme. Lo decompone ne' suoi elementi, poi lo ricompone. Nella riflessione adunque si debbono distinguere due funzioni : l'*analisi* e la *sintesi*. Ma per mezzo dell'analisi noi non consideriamo solo le parti di un oggetto composto, ma ancora le proprietà e relazioni di un oggetto semplice: pensiamo a queste proprietà e relazioni, come se esistessero da sè senza -

l'oggetto a cui appartengono, e senza i termini a cui si riferiscono. Quest'atto analitico dicesi *astrazione*. L'astrazione è necessaria per fare qualsiasi giudizio riflesso, poichè il predicato è sempre un'idea ed un termine universale, epperciò un astratto. Quest'astrazione è dunque necessaria per la sintesi riflessiva, ossia pel giudizio con cui si termina l'atto della riflessione.

In quest'atto adunque, come in quello dell'intuito, noi dobbiamo distinguere l'apprensione dell'idea dal giudizio.

Gli antichi chiamavano *intelletto* quest'apprensione ossia la facoltà delle idee, e *ragione* la facoltà de'giudizii. Adunque nell'intuito come nella riflessione abbiamo due atti: l'uno intellettivo, l'altro razionale: quello condizione di questo, perchè non si può giudicare senza idee; questo compimento di quello, perchè le idee a nulla valgono se non ce ne serviamo nei nostri giudizi.

Ora ne'giudizi noi affermiamo la convenienza o la discrepanza d'un predicato e d'un soggetto. Ma questa relazione può essere da noi veduta immediatamente o mediatamente per mezzo del paragone delle due idee della questione con una terza. Nel primo caso il giudizio è immediato, nel secondo è mediato e dicesi *raziocinio*.

L'osservazione per noi fatta sul doppio elemento intellettivo e razionale che v'ha negli atti dell'intuito e della riflessione ci porge un modo semplice di classificare le facoltà fin qui enumerate. Nell'intelligenza distinguiamo l'intelletto e la ragione; quello è la facoltà delle idee, questa de'giudizi. Nell'intelletto distinguiamo pure le idee prime date da natura e le idee seconde, fra le quali tengono il principal luogo le astratte date dalla riflessione. La ragione poi è capace di due sorta di giudizi, i quali sono primitivi, se sono dati dall'intuito; derivati o riflessi, se sono opera della riflessione. E finalmente i giudizi riflessi sono immediati, oppure mediati cioè raziocinii.

Ma tutti questi atti sarebbero inutili, se i materiali raccolti dalla percezione, gli astratti ottenuti coll'analisi e le cognizioni fornite dal giudizio e dal raziocinio si smarrissero, appena cessati quegli atti. A ciò provvide il Creatore donandoci la facoltà della *memoria*, la quale ritiene e richiama le cognizioni acquistate. La memoria partecipa dell'intuito e della riflessione, e dipende in parte dall'organismo. Partecipa dell'intuito, perchè le

nostre ricordanze sono pensieri latenti, sopiti, come le idee che abbiamo nell'intuito, per le quali sappiamo, ma non sappiam di sapere. Partecipa della riflessione, poichè quantunque le idee ritenute si richiamino talvolta istintivamente, pure si ridestano ordinariamente per mezzo della riflessione, la quale contribuisce per altra parte alla memoria, poichè è condizione del tenace ritenere e del pronto richiamo. Dipende finalmente dal senso e dall'organismo del corpo, poichè la sanità o la malattia giovano o nuocono a questa facoltà in molte guise, com'è dimostrato dall'esperienza.

Questa adunque, anzichè semplice, si potrebbe dire una facoltà complessa che risulta dall'intuito e dalla riflessione coadiuvate dalle favorevoli condizioni dell'organismo, il quale favorisce o contrasta alla formazione, alla ritentiva ed all'associazione de' fantasmi.

L'intelletto, la ragione ci fanno conoscere ciò che è, la memoria ciò che fu: ma a queste facoltà se ne aggiunge un'ultima per la quale possiamo concepire ciò che sarà, o ciò che sarebbe desiderabile che sia. Questa facoltà è l'*imaginazione*: la quale, propriamente parlando, è la potenza di trovare e di rappresentare con segni sensibili le idee tipiche delle cose. Il suo oggetto adunque è il bello, come quello della ragione è il vero. È una facoltà complessa come la memoria, poichè noi non possiamo assorgere alle idee tipiche delle cose senza averle percepite, analizzate, e distinto in esse ciò che v'ha di soverchio o di mancante, ciò che conviene o non conviene alla loro natura; affinchè, tolto l'uno, aggiunto l'altro elemento, ne sorga un concetto della cosa il quale nulla più lasci a desiderare. Questa facoltà ha due funzioni: quella per la quale la mente assorge ai tipi ideali delle cose e dicesi *imaginazione inventiva;* e quella per cui si trovano i segni rappresentativi de'tipi e formasi così l'oggetto bello che è lo scopo dell'arte e dicesi *imaginazione rappresentativa*. Questa facoltà ha per iscopo non solo di far conoscere, come tutte le altre fin qui enumerate, ma ancora di far ammirare e di sollevare la mente e l'animo dell'uomo in una regione più pura, in un mondo più perfetto di quello ove trascorrono i pochi giorni della vita mortale.

La classificazione delle facoltà intellettuali suscita naturalmente la questione gravissima in psicologia ed in pedagogica: qual sia la ragione ed il mezzo per cui la mente umana passa

dall' intuito e dalla percezione del concreto alla riflessione sugli astratti? Questione analoga a quella che altri facesse: qual è la causa per cui il principio senziente passa dall' atto primo del sentimento fondamentale agli atti secondi che sono le sensazioni? A questa sarebbe agevole la risposta: che la mutazione nel sentimento si fa per mezzo dei corpi esterni che modificano il nostro corpo e ne cangiano lo stato. Per la stessa ragione vi deve essere una causa per cui la mente passa dall' intuire al riflettere ed a tutti gli atti che nella riflessione si contengono. A risolvere la questione proposta, dobbiamo avvertire tre cose: 1.° La visione mentale come la visione corporea per sè stessa è piacevole, epperciò attrae l' attività dello spirito e ne desta l' attenzione. 2.° In mancanza dell'oggetto percepito la mente è condotta a ripensarvi dai fantasmi del senso che spontaneamente e secondo certe leggi, che non è di questo luogo investigare, si ridestano nell' animo. 3.° Sono necessarie le idee astratte perchè il lavoro riflessivo in tutti i suoi atti sia possibile. Ora, finchè si tratta d' una più forte attenzione e del richiamo dell'oggetto percepito, l'istinto e la fantasia spiegano tutto: ma quando si parla di astrazione e di idee astratte le quali non si possono pensare come idee di oggetti che stiano da sè, perchè non sono altro che qualità o relazioni degli oggetti, e perciò si debbono pensare insieme cogli oggetti stessi; allora si sente il bisogno d' un mezzo il quale concretizzi, a così dire, l' astratto, gli dia un corpo, lo stacchi dalle cose, e lo porga alla mente perchè questa se ne valga nei giudizi riflessi e nei raziocinii. Questo mezzo è la *parola*, colla quale per un lavoro, che verremo a suo tempo dichiarando, lo spirito umano sale dagli ordini inferiori agli ordini superiori della riflessione e forma la scienza.

La parola è dunque lo stimolo della riflessione. Questo stimolo poi pone in atto una nuova facoltà intellettuale la quale in parte è ingenita come sono le altre potenze, in parte è un abito acquisito mediante il consorzio e la tradizione sociale il quale perfeziona le facoltà ingenite e naturali. L'uomo pensa e parla: parla perchè pensa, e pensa a certi ordini di oggetti perchè parla, ossia perchè ha la potenza di concretar gli astratti nella parola. La parola aiuta il progresso del pensiero, il quale per altra parte è l'intimo spirito che anima e dà vita alla parola.

Riepilogando dunque il fin qui detto, noi abbiamo trovato nella mente umana le cinque seguenti facoltà principali: 1. Intelletto o facoltà delle idee; 2. Ragione o facoltà de'giudizi; 3. Memoria o facoltà di ritenere e richiamare le cognizioni acquistate. 4. Imaginazione o facoltà del bello. 5. Parola, o linguaggio che è la facoltà di manifestare il pensiero. Semplici sono le due prime, complesse le tre ultime.

§ 4.°

I. Del senso e II dell'istinto spirituale.

I.

L'anima umana in quanto è intelligente, è indipendente dal corpo e vive di vita sua propria. Perciò non sente solamente il corpo ma anche sè stessa nei mutamenti che subisce e negli atti che fa. Questo sentimento dicesi spirituale. Nel quale, come nel sentimento fisico, giova distinguere due atti: l'uno immanente, primordiale, congenito; l'altro transeunte, accidentale ed avventizio, il quale nasce dalle varie modificazioni dello stato dell'anima. Queste modificazioni poi o nascano nell'anima stessa, o derivino dal cangiamento dello stato del corpo, sono piacevoli o dolorose. Quindi una varietà incredibile di piaceri e di dolori spirituali derivante dalla varietà degli oggetti che li cagionano, dalla diversa opinione che si può avere di questi, dall'intensità della loro azione e dall'energia o delicatezza dell'anima stessa. Questi sentimenti prendono diversi nomi, quantunque tutti si appellino affezioni o passioni umane (1).

Prima di classificarli notiamo che in questi sentimenti la passività dell'anima è sì congiunta e connessa colla sua attività (giac-

(1) Si distingue per lo più dai moderni scrittori l'affetto dalla passione, intendendo per quello il sentimento ed istinto spirituale nel suo stato normale e soggetto alla ragione; per questa poi il sentimento ed istinto anormale ed eccessivo, cioè non contenuto entro i proprii limiti segnati dal dovere e dalla legge. Noi ci contentiamo di accennare codesta distinzione, che può esser utile, senza obbligarci a ritenerla; attesochè noi qui consideriamo solo la passività e l'attività del sentimento: ed è facile per altra parte imitare gli antichi che per dinotare gli atti viziosi di questa potenza li chiamavano *pravi affetti* o *cupidigie*.

chè uno è il soggetto senziente) che difficile riesce il distinguerle, e si segnano talvolta collo stesso nome l'una e l'altra. Notiamo in secondo luogo che sentimenti e passioni analoghe alle umane si suscitano pure negli animali, perchè questi son pur capaci di percepire sensitivamente, quantunque siano incapaci di conoscere.

Ciò posto, osserveremo come il sentimento, l'affezione o passione universale, in quanto è in un soggetto intelligente, è il piacere o il dolore che si prova per la cognizione d'un oggetto che conviene o ripugna alle nostre facoltà o disposizioni ingenite od avventizie.

In questo sentimento si radica l'amore al bene e l'odio al male, sentimenti in cui si contiene un doppio elemento passivo ed attivo, de'quali il secondo può divenire predominante e fortissimo. Questo doppio elemento della passività e dell'attività dell'affetto è indicato chiaramente da Virgilio nel verso:

Postquam exempta fames et amor compressus edendi (1).

La fame è un sentimento doloroso e quindi l'elemento passivo: la brama del cibo è l'elemento attivo. — Perciò l'amore è una inclinazione o tendenza al bene od a ciò che si giudica tale; l'odio poi è una ripugnanza od avversione al male reale o giudicato: tuttavia si piglia sovente l'amore per sinonimo del piacere che ci cagiona un oggetto. Diciamo ad esempio: amo la vista del mare, per dire: mi piace la vista del mare. Questa espressione, perchè più esatta, è anche più frequentemente adoperata nel linguaggio famigliare. L'odio tuttavia non è che una fase, a così dire, dell'amore, perchè non si odia il male se non per amore del bene.

I sentimenti del piacere e del dolore, che cagionano in noi gli oggetti che c'ispirano nell'animo amore ed odio si trasformano in varie guise e ricevono diversi nomi, secondochè 1.° la causa del piacere o del dolore, il bene od il male è presente o futuro; 2.° oppure è in noi od in altri; 3.° si giudica facile o difficile ad ottenere o ad allontanare.

Adunque: 1. Se la causa del nostro piacere, ossia il bene, è presente ed in noi stessi, proviamo il sentimento del *gaudio* che è suscettivo di varii gradi i quali prendono i nomi di *letizia*, *allegrezza*,

(1) *Æneid.* VIII, 184.

gioia, *giubilo*, *tripudio* (1); se è presente la causa del dolore, ossia si soffre il male, provasi *tristezza* o *mestizia* o *abbattimento* secondo i gradi del dolore. Una specie particolare di tristezza è il *rimorso* che è cagionato in noi dalla coscienza di aver trasgredito il nostro dovere. Che se la nostra colpa apparisce agli occhi altrui e noi ce ne attristiamo, proviamo allora il sentimento della *vergogna* o del *rossore*. Questo stesso sentimento può sorger nell'animo non per cagione d'una colpa commessa ma pel semplice pensiero o sospetto di poter cadere nel peccato, e questo è il *pudore dell'innocenza*.

Se la causa del male si attribuisce all'altrui volontà ed il male è grave, provasi il sentimento dello *sdegno* o dell'*indignazione*, la quale trasformasi in *ira* se è accompagnata dal desiderio di cagionare altrui un male analogo uguale o maggiore, ossia di prender vendetta.

Se il bene presente fu impreveduto od il male ci incolse improvvisamente, proviamo: 1.° il sentimento della *sorpresa* che può esser cagionato dal bene o dal male, e dello *stupore* che è grado maggiore di quella; 2.° della *meraviglia* che è cagionata dal bene; 3.° del *ribrezzo* e dell'*orrore* che è cagionato dal male.

II. Se godiamo del bene o soffriamo pel male altrui, proviamo nuovi sentimenti che sono: 1.° il piacere che si prova pel bene altrui e dicesi *simpatia*, la quale produce la tendenza a promuovere questo bene e diventa l'istinto della *benevolenza*; 2.° il piacere del male altrui, cioè la *malignità*. Quando tuttavia l'altrui male è leggero e consiste piuttosto in ciò che i Latini dicevano *turpiculum*, oppure nella contraddizione fra ciò che si è, e ciò che si vuol parere di essere, od ancora nella disproporzione fra lo sforzo fatto e il risultato ottenuto, allora si prova un sentimento singolare che ci sforza o ci inclina al *riso*; 3.° il dolore del male altrui, cioè la *compassione* o condoglianza; 4.° il dolore del bene altrui, che dicesi *invidia*.

III. Se i beni od i mali sono futuri, noi proviamo altri sentimenti che sono: 1.° il desiderio di ottenere il bene o di evitare il male. Il desiderio implica uno sforzo, epperciò un principio d'azione ed è più attivo che la *speranza*, sentimento piacevole che sorge

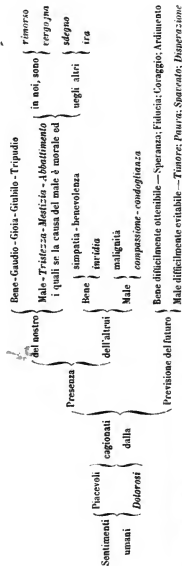
(1) V. Grassi, *Sinonimi*.

nell'animo, quando giudichiamo di poter ottenere un bene od evitare un male quantunque difficilmente. La speranza ha varii gradi che sono la *fiducia*, il *coraggio*, l'*ardimento* o l'*audacia*. 2.° Il *timore*, il quale è un sentimento doloroso prodotto in noi dal giudizio che facciamo della difficoltà d'ottenere un bene o di sfuggire un male. Anche il timore ha varii gradi che sono la *paura*, il *terrore*, lo *spavento*, la *disperazione*.

Tutti questi affetti non sono altro che trasformazioni del sentimento piacevole o doloroso che ci cagiona un oggetto, e perciò dell'elemento passivo dell'amore e dell'odio. Di vero, l'amore di un oggetto si trasforma in gaudio od in tristezza se lo possediamo o lo perdiamo, in isperanza od in timore se giudichiamo di poterlo ottenere o perdere e va discorrendo.

Per maggior comodo dei lettori, porgiamo loro riepilogata la classificazione precedente, almeno per gli affetti principali, nella seguente

TAVOLA SINOTTICA

Dei sentimenti od affetti o passioni umane.

N. B. I. In questa tavola non abbiamo compreso gli affetti fondamentali dell'amore e dell'odio, perchè in essi, com'è agevole vedere, predomina l'elemento attivo e sono piuttosto il principio dell'istinto che non del sentimento; davvero l'amore o l'inclinazione sorge in noi dal piacere cagionato da una causa che dicesi bene; come l'odio e l'avversione, l'abborrimento nasce dal dolore che fo in noi prodotto da una causa che dicesi male.

II. Non abbiamo compreso gli affetti della sorpresa, dello stupore, della meraviglia e dell'orrore per non complicare soverchiamente la tavola.

III. Per mezzo di questa tavola si possono agevolmente definire i sentimenti classificati. Così, ad esempio, la speranza è il sentimento piacevole cagionato in noi dal giudizio probabile che facciamo di poter ottenere un bene quantunque difficilmente. Ancora: l'invidia è il sentimento doloroso cagionato in noi dall'altrui bene.

IV. Giova conoscere l'antica divisione degli affetti umani in appetito concupiscibile ed irascibile. Sotto il nome di appetito irascibile intendevano l'ira, la speranza ed il timore colle loro gradazioni; tutti gli altri affetti, cominciando dall'amore e dall'odio e proseguendo per le varie modificazioni di questi, dicevansi appetito concupiscibile. Noi non adottammo questa divisione per amor di esattezza e per potere, per quanto era in noi, distinguere esattamente nelle umane affezioni i due elementi passivo ed attivo. Farem tuttavia alcuna volta uso di quell'antica distinzione per rammentare il principio della difficoltà su cui si appoggia, e che dà luogo a nuove virtù e vizi nell'anima umana.

II.

Il piacere ed il dolore suscitano, come dicemmo, l'attività dell'anima la quale tende all'uno, rifugge dall'altro, cerca di prolungare il piacere e di far durare la causa che l'ha prodotto, oppure si sforza di far cessare il dolore e l'azione di ciò che l'ha cagionato. Queste due maniere con cui si esercita l'attività del sentimento ossia l'istinto, diconsi *amore* ed *odio*; e come l'odio riducesi all'amore in quella guisa che ogni negazione implica un'affermazione, così si può dire che l'istinto, o come volgarmente appellasi la passione universale, è l'amore. Quando la cosa che in noi suscitò l'amore non è in nostro potere o con noi unita, allora la si desidera, o si brama, o s'agogna: quindi l'amore piglia in queste sue modificazioni od atti i nomi di *desiderio*, di *brama*, di *agonia* e perfin di *furore*. Varii sono pure i gradi dell'odio o dell'avversione, la quale può diventare *detestazione*, *abborrimento*, *rabbia*.

Se noi vogliamo classificare gl'istinti spirituali non abbiamo che ad ordinare l'enumerazione degli amori. Ora questi non variano se non per gli oggetti amabili, ossia pei beni (1). I beni sono di

(1) Notisi la differenza fra il principio della divisione degli amori od istinti, e quello dei sentimenti od affetti. Questo è la causa che li produce, quello è l'oggetto a cui tendono. Ma la causa dell'affetto e l'oggetto dell'amore sono la stessa cosa ossia il bene sotto diverso rispetto e con questo divario che nell'affetto il bene a noi si manifesta e, per così dire, a noi s'avvicina e ci attrae: nell'amore noi ci avviciniamo all'oggetto amato, a lui tendiamo e cerchiamo di attirarlo a noi. Avvi azione da una parte e reazione dall'altra come nel mundo fisico. Se non che in questo l'azione secondo la legge di Newton è sempre uguale alla reazione, laddove nel mondo morale, a cagione della libertà, la reazione può essere grandemente maggiore o minore dell'azione od anche contraria. Cessata la causa di questa perturbazione la quale è l'ignoranza del bene assoluto che nello stato presente noi non vediamo fuorchè *per speculum et in enigmate*, e rivelandosi alla nostra intelligenza Iddio che noi potremo contemplare *facie ad faciem* (I. Cor. XIII, 12), allora la reazione sarà proporzionata all'azione, ossia l'amore di Dio, per quanto è possibile in una creatura finita, sarà infinito. Da questa semplice considerazione apparisce la profonda verità del detto di S. Giovanni: (Ep. I. IV. 19) che Iddio ci amò prima di noi, *qui prior dilexit nos*, e la necessità della grazia e della redenzione nell'ordine morale soprannaturale.

Un'altra differenza fra gli affetti e gli amori sta in ciò che gli amori variano secondo i beni, gli affetti secondo la diversa relazione in che possiamo essere

due sorta: il bene universale ed i beni particolari. Quello è il complesso di tutti i beni esclusa ogni sorta di male, soddisfa a tutti i nostri bisogni e desiderii e produce nell'animo uno stato per ogni verso piacevole senza alcuna mescolanza di dolore. Qualunque sia o possa essere la causa di questo stato dell'anima ossia il bene che lo produce, certo è che l'anima tende a questo stato in tutti i tempi ed in tutti gli uomini; ossia che l'istinto primo ed universale è quello della felicità. Ciò posto, nella felicità distinguiamo l'essere ed il ben essere. Perciò quest'istinto si parte in due altri che sono l'*istinto all'esistenza*, alla conservazione, alla vita, e l'*istinto al ben essere*, al meglio, al perfezionamento del nostro stato.

I beni particolari sono di due sorta: materiali e spirituali o, come il Rosmini li appella, ideali. I primi sono i piaceri fisici i quali sono oggetto non solo dell'istinto fisico ma ancora dello spirituale, perchè l'umana intelligenza ed attività a tutti i beni s'estende e tutti li abbraccia. Avvi dunque nell'uomo l'*istinto al piacer fisico* Il quale, ove non sia governato dalla ragione, diventa *sensualità*. La sensualità prende un aspetto ed un nome particolare, quando rifugge dalla fatica e da ogni sforzo necessario per ottenere un bene; e dicesi *inerzia*, *infingardaggine*, *poltroneria*. Ma l'istinto al piacere in un essere intelligente comprende ancora l'istinto a tutto ciò che può essere mezzo o strumento di piacere. Tali sono la ricchezza e la potenza. Quindi tre sono gl'istinti ai beni materiali: 1° l'*istinto ai piaceri*; 2° l'*istinto alle ricchezze*; 3° l'*istinto alla potenza*. Come l'istinto ai piaceri degenerando diventa sensualità e quindi *inerzia, ghiottoneria, libidine;* così gli altri due si trasformano in *avarizia* ed *ambizione* ossia desiderio immoderato di denari e di potenza.

I beni spirituali od ideali, cioè che non sono tali se non per un soggetto fornito d'intelligenza, si dividono nelle due classi di beni assoluti e relativi.

verso un medesimo bene reale od immaginario. Così ad esempio: l'avaro gode o s'attrista, spera o teme, si vergogna o si sdegna, invidia o compatisce sempre per la medesima causa, l'amor del denaro. Di che apparisce che la classificazione degli affetti che abbiamo fatto precedere a quella degli amori ci presenta lo specchio, a dir così, de' varii atteggiamenti che possono prendere i diversi amori.

I primi sono il vero, il bello, il buono. Quindi 1° l'*istinto al sapere* od alla scienza, ossia la curiosità vivissima nei bambini e negl'ignoranti, e che si purifica e si perfeziona nei dotti. A questo si connette l'istinto alla fede, ossia a credere all'altrui testimonianza; 2° *l'istinto all'arte* ed a tutti i suoi prodotti capaci di eccitare la nostra ammirazione; 3° l'*istinto alla virtù*. Il qual ultimo è debole bensì, ma si manifesta naturalmente anche nei malvagi, che si commovono alla presenza ed al racconto di fatti magnanimi od eroici. L'istinto alla virtù ne implica due altri, come avverte il Girard (1), cioè la tendenza a rispettar la virtù ed a riconoscere il merito.

I beni relativi o si appetiscono per noi o per gli altri uomini. Nel primo caso avvi l'*istinto personale*, nel secondo l'*istinto sociale*. Col primo noi tendiamo alla propria eccellenza. Istinto che degenerando si converte in *orgoglio* ed in *presunzione*. Ma noi non desideriamo solo di essere eccellenti ma ancora di essere giudicati tali dagli altri: quindi l'*istinto alla stima* altrui, alla fama, alla gloria. Istinto che alterandosi può divenire *vanità* o *cinismo*. L'istinto sociale è la tendenza a godere la compagnia dei nostri simili, ed a fare loro del bene, è l'*istinto alla benevolenza*. La quale è generale o speciale. Questa prende diversi nomi secondo gli oggetti a cui si dirige. Quindi essa è *amicizia*, *amor di famiglia*, *amor della patria* e *dell'umanità*, e diventa virtù universale nella *carità* insegnata e comandata dalla legge cristiana. All'istinto sociale ed alle virtù che lo dirigono e perfezionano si oppone l'*egoismo* e la *misantropia*.

Raccogliamo questa classificazione in una tavola sinottica collocando gl'istinti, per quanto è possibile, nell'ordine della loro progressiva eccellenza, che è pur quello secondo il quale, come vedremo a suo luogo, si vanno successivamente manifestando.

(1) *De l'Enseignement régulier de la langue maternelle*. Liv. IV. Ch. 2.

TAVOLA SINOTTICA

Degli istinti e delle loro alterazioni.

§ 3.

Della volontà

Dall'intelligenza nasce il sentimento spirituale ed umano, ossia la facoltà di provar piacere o dolore per la percezione di certi oggetti che il senso fisico non apprende. E dal sentimento nasce l'istinto, ossia la tendenza al piacevole percepito, e l'avversione al suo contrario. Ma altro è essere inchinato o ripugnante ad un oggetto o ad un'azione, altro è porre l'atto a cui tende l'istinto. Vi può essere una facoltà che governi l'istinto, come v'ha l'intelligenza la quale giudica delle sensazioni. Ora, questa facoltà esiste, ed è la volontà la quale è l'attività razionale dell'intelligenza, ossia la facoltà attiva che corrisponde alla passiva che chiamammo intelligenza, e si dice in largo senso ragione.

La volontà vien definita: la facoltà di operare per un fine conosciuto; od altrimenti: la facoltà di operare per un bene conosciuto e giudicato tale. Adunque non si esercita senza la cognizione ed il giudizio della bontà delle cose. Quindi i due pronunciati degli scolastici: *nil volitum quin præcognitum*; e *voluntatis obiectum est bonum*. Ora, poichè questo giudizio non termina nella semplice contemplazione delle cose, ma è un primo passo all'azione, anzi è causa dell'azione, perciò si dice *giudizio pratico*, e noi lo appelliamo *decreto*. Questo giudizio si enuncia colla parola: *voglio*.

Se ben si studia la natura del giudizio pratico o del decreto della volontà, si trova agevolmente la vera differenza fra l'operare istintivo ed il volontario. In quello non avvi il decreto che in questo ha sempre luogo. Di vero, posto il piacere che ci cagiona un oggetto conosciuto, l'istinto vi tende di sua natura. Suscitata questa tendenza, l'intelligenza che ne è conscia può esercitare la sua attività in tre guise diverse, cioè: o lasciar fare l'istinto astenendosi dal concorrere agli atti di esso, o secondarlo, o combatterlo. In tutti e tre i casi è necessario un decreto. Di che si vede come la volontà o la facoltà di decretare l'azione iniziata dall'istinto sia dotata d'una forza che dicesi pratica, che è eminentemente attiva e può combattere l'istinto od aggiungergli nuove forze. Questa *forza pratica* comincia a manifestarsi quando

si suscitano nell'animo istinti o desiderii di oggetti diversi i quali non eccitano egualmente il senso: ad esempio un bene percepito e presente ed un bene sperato e futuro. Nelle persone ineducate la speranza ha poca forza. Il selvaggio, per esempio, sa benissimo che la pianta, che oggi è carica di frutti, ne produrrà egualmente negli anni venturi; eppure l'abbatte per risparmiarsi un lieve disagio: non vale la speranza a rattenerlo dall'opera insana. Posta dunque l'intelligenza sufficientemente colta, la forza che non è nell'oggetto conosciuto, perchè non percepito, è sopperita dalla persuasione e dalla volontà, la quale può crescere l'attività istintiva suscitata dall'oggetto o dal bene immaginato e creduto.

Noi possiamo considerare il decreto della volontà in tre stati diversi; cioè nell'atto con cui si pronunzia internamente ed in cui si pone l'azione, oppure prima che venga pronunciato, o dopo che fu pronunciato. Se prima di pronunciare un decreto la volontà è siffattamente disposta che, data l'occasione, lo pronuncierà immancabilmente, il decreto dicesi *virtuale*. Il decreto che si pronuncia dicesi *attuale*. Se poi dopo d'averlo pronunciato, la volontà non lo revoca, che anzi rinnovandosi l'occasione, ella è disposta a ripeterlo, questo dicesi *abituale*. I decreti virtuali corrispondono agli atti intuitivi dell'intelligenza, gli abituali alle ricordanze.

Vediamo ora di quante sorta possano essere i decreti della volontà ossiano le volizioni. Il decreto è un giudizio pratico: dunque tanti possono essere i decreti, quanti sono i giudizi. Ora questi sono primitivi, o comparativi, o raziocinativi. Coi primi noi apprendiamo l'esistenza delle cose: coi secondi le loro proprietà o relazioni immediatamente conoscibili; coi terzi le proprietà e le relazioni che non appariscono immediatamente. Quali sono le volizioni corrispondenti? Rispondiamo. Coi giudizi primitivi non conoscendosi altro che l'esistenza della cosa sentita, la volizione non può farsi se non in conseguenza del sentimento e dell'affetto in noi cagionato dalla percezione: e però essa sarà semplicemente *affettiva* e perfettamente d'accordo coll'istinto. Coi giudizi comparativi all'incontro conoscendosi anche le proprietà delle cose e per conseguenza la loro bontà, la volontà non mira più soltanto ad ottenere un bene sentito, ma ancora conosciuto ed

apprezzato come tale, e perciò la volizione dicesi *apprezzativa* (1). Se il bene giudicato è sensibile e materiale, questa volizione è ancora d'accordo coll'istinto. Ma sviluppandosi l'intelligenza può conoscere altre sorta di beni quali sono gl'ideali, ed allora può cercare le relazioni di questi coi beni materiali e le ragioni di preferire gli uni agli altri, ed allora la volizione è *elettiva* e corrisponde al raziocinio. Di fatto la ragione della elezione o della preferenza data ad un bene in confronto cogli altri presenti od immaginati è sempre questa: che cioè il bene preferito è il massimo bene che si possa in quel momento (*hic et nunc*) volere: l'elezione è la conclusione di questo sillogismo: Io voglio il massimo bene: questo è il massimo bene ottenibile di presente, e lo voglio.

Vediamo ora quante specie di elezioni si possano fare. I beni sono di due sorta: soggettivi ed oggettivi. Tutto ciò che ci cagiona piacere, o che può servire di mezzo a procurarcelo, è bene soggettivo. I beni soggettivi sono fisici o spirituali, come abbiamo altrove dichiarato. Tutto ciò che è bene in sè, indipendentemente dal piacere o dall'utile che ci può arrecare, è bene oggettivo. Il bene oggettivo si presenta come obbligatorio alla volontà umana, la quale non può dispensarsi dal riconoscerlo come tale, e conformarvi le sue azioni, a costo di mentire a sè stessa, ed essere con sè stessa in contraddizione negando essere bene ciò che essa vede e conosce che è bene. Il bene oggettivo, in quanto è oggetto della volontà, dicesi *bene morale*.

Ora se cerchiamo in qual ordine si presentino i beni alla volontà, e quali siano i momenti in cui si svolge la facoltà elettiva, troveremo che sono i seguenti: 1. Elezione fra beni fisici; 2. Elezione fra beni fisici e beni spirituali; 3. Elezione fra beni spirituali soggettivi; 4. Elezione fra beni soggettivi ed oggettivi o morali. 5. Elezione fra beni morali: ad esempio fra l'atto di pura giustizia, e l'atto di beneficenza verso una persona. Ne' primi tre casi la volontà tende a beni soggettivi, e per conseguenza l'elezione si fa neces-

(1) Il Rosmini (*Metod.* Lib. II, sez. V, cap. 2) distingue la volizione che egli chiama *apprezzativa* dall'*appreziativa*, e ne pone la differenza in ciò che la seconda implica una preferenza, e la scelta fra due oggetti, la quale non ha luogo nella prima specie di volizioni; noi abbiam creduto di comprendere la volizione appreziativa nella classe delle elettive.

sariamente e d'accordo ancora coll'istinto, il quale è trascinato là dove maggior bene reale od opinato lo tira. Nei due ultimi l'elezione è indipendente dall'istinto, poichè la tendenza al bene morale nei figli d'Adamo è più debole di quella che è rivolta al piacere ed all'utile. Allora si manifesta la libertà morale che dicesi *bilaterale*. Manifestandosi questa nuova facoltà l'uomo diventa signore degli istinti e della volontà stessa, la quale sino allora accoppiava la sua forza pratica a quella dell'istinto, e diventa, come dice S. Paolo (1), *potestatem habens suæ voluntatis:* allora è pervenuto all'età, che comunemente appellasi, del discernimento.

Ecco riepilogati gli stati e le specie delle volizioni.

Le tre prime specie di volizioni, cioè le affettive, le apprezziative e le elettive fra beni soggettivi sono atti della volontà che opera d'accordo coll'istinto; e perciò si dicono spontanee e sono d'un ordine immensamente inferiore e di specie affatto diversa dalle volizioni moralmente libere, per le quali l'uomo diventa capace d'atti suoi proprii, imputabili alla sua persona, cagioni di merito o di demerito e principii costitutivi della vita morale. Or qui si può muovere una questione analoga a quella per noi fatta, quando cercammo per qual causa l'umana mente

(1) I. Cor. VII, 37.

passasse dalla conoscenza del concreto a quella dell'astratto? In che maniera, si domanda, la volontà passa dalle volizioni spontanee e necessarie alle volizioni libere? In qual occasione e per quale stimolo si manifesta nell'uomo il libero arbitrio? La risposta è facile. L'uomo diventa capace di atti moralmente liberi, quando apprese a giudicare il valor morale delle sue azioni, ossia quando si desta nell'animo la voce della coscienza la quale giudica della moralità degli atti umani. Il giudizio della coscienza si pronunzia quando si ha conoscenza della legge, dell'azione e della loro concordanza od opposizione. Ma dell'azione si ha la consapevolezza pel solo attendere e riflettere su ciò che facciamo; la qual cosa è possibile prima dell'esercizio della libertà morale. Dunque questa facoltà comincia a manifestarsi, quando allo spirito umano apparisce la legge e la forza obbligatoria della medesima. Dunque la legge morale è stimolo del libero arbitrio, come la parola è della riflessione, come i corpi esterni sono della sensazione.

Che se, spingendo più innanzi le nostre ricerche, domandiamo sotto qual forma concreta od astratta, personale ed impersonale ci si presenta da principio la legge morale e faccia sentire la sua forza obbligatoria all'umana volontà: non sarà difficile l'avvisare che, prima di apparire nella sua astrattezza, ella ci si presenta in concreto, in un'azione particolare che giudichiamo per la prima volta buona o rea; prima di apparire nella forma personale ci si manifesta in una persona autorevole che comanda e proibisce. Tutti gli uomini nello svolgimento della coscienza morale e nell'uso del loro libero arbitrio sono simili ad Adamo, il quale sarebbe vissuto beato nell'ignoranza del bene e del male, se non avesse disubbidito a Dio. Con questa differenza, che noi possiamo giudicare del bene e del male morale proprio od altrui, ed apprender la legge non solo nei nostri fatti, ma ancora meditando sulle azioni degli altri; laddove il primo genitore ne apprese l'efficacia a suo terribile detrimento.

Il primo atto adunque, che probabilmente ci fa sentire la forza obbligatoria della legge, è la disubbidienza. Ma a questo bentosto succede un secondo che produce lo stesso effetto, quando siamo tentati di negare la verità. Se mai avviene che ceda alla tentazione, l'animo del fanciullo si turba, le sue guance

si coprono di rossore, ed egli sente il rimorso. Può pure svelarsi la legge morale nella sua maestà all'occasione che il fanciullo bistrattando i suoi fratelli o compagni s'accorge del loro dolore e, paragonando se stesso con loro, avvisa l'inginstizia commessa, cui non vorrebbe in se stesso soffrire.

Ma in qualunque occasione la legge morale faccia la sua prima apparizione nello spirito umano, essa si manifesta come una nec ssità morale, ossia un'esigenza ineluttabile delle cose alla quale è bello il conformarsi, è turpe il rilnttare.

§ 6.°

I. Degli abiti. — II. Dei caratteri umani.

I.

Come la natura umana consta di vari atti primi ed immanenti, ossiano potenze e facoltà onde emergono gli atti secondi e la loro interna ed esterna manifestazione; così questi iterandosi divengono anch'essi immanenti e producono nuove disposizioni, attitudini, e diremmo quasi facoltà derivate che chiamansi *abiti*. A compiere adunque la classificazione delle potenze umane dobbiamo aggiungere alcun cenno degli abiti, che si formano per mezzo dell'esercizio di quelle.

Gli abiti umani sono di tante sorta, di quante sono le facoltà ed i loro oggetti. Anzi perchè questi oggetti possono essere essenziali od accidentali, dati dalla natura, o dall'arbitrio, od anche dalla mutabilissima varietà delle circostanze in cui si trova collocato un individuo, ne risulta che la varietà degli abiti è infinita, quantunque essa rampolli dell'identità delle facoltà umane. Volendo classificare gli abiti prenderemo le mosse dalle facoltà, e li distingueremo primieramente in *fisici*, e *spirituali*. Gli abiti fisici si dicono anche meccanici: gli spirituali sono *intellettuali*, *estetici* e *morali*. Gli abiti meccanici sono un portato della facoltà dei movimenti e costituiscono le arti meccaniche ed anche le liberali, in quanto queste richiedono una certa disposizione ed esercizio delle membra del nostro corpo.

Gli abiti intellettuali nascono dalla facoltà di pensare, la quale constando di ragione, di memoria e di immaginazione, dà luogo alla triplice divisione degli abiti intellettuali in *razionali*, *mnemonici* ed *estetici*. E come varii sono gli obbietti delle tre facoltà, così varii ancora sono gli abiti delle medesime, i quali costituiscono le differenti specie di scienze, di storie e d'arti belle che l'uomo può apprendere. Come la facoltà razionale può salire ai principii, o scendere alle applicazioni dei medesimi, ossia alla ricerca della natura dei fatti ad illustrare i quali servono i principii; così ancora gli abiti razionali sono teoretici e pratici, e danno varia fisionomia e carattere alla vita contemplativa come alla attiva.

Quantunque la memoria si estenda a tutti gli oggetti ed agli atti dello spirito umano; tuttavia non v'ha dubbio che essa ha per iscopo speciale di ritenere i fatti. Gli stessi prodotti della ragione e dell'imaginazione, cioè le scienze e le opere artistiche, sono conservate nel deposito della memoria, come fatti sui quali può nuovamente esercitarsi l'una e l'altra facoltà. Per la qual cosa considerando i fatti come speciale oggetto della memoria, noteremo come questi ci vengono precipuamente somministrati dall'osservazione e dall'autorità: ora secondochè la memoria s'esercita sugli uni piuttostochè sugli altri ne nascono abiti diversi, pei quali lo spirito umano diviene più inclinato alle scienze osservative e sperimentali, od alla storia umana che tutta quasi s'appoggia sulla tradizione dei fatti delle età passate.

Similmente l'imaginazione essendo la madre delle arti belle, gli abiti estetici si distinguono come le arti le quali hanno il loro oggetto nel tempo, come la musica e la poesia, o nello spazio, come le arti del disegno: indi è che gli abiti, con cui si apprendono, si possono pure dividere in queste due specie.

Finalmente gli abiti morali, ossia della facoltà di volere considerata nel suo retto esercizio, danno luogo alle varie virtù secondochè sono perfettivi della volontà stessa, o perfettivi della volontà come motrice della ragione o dell'affetto. L'abito perfettivo della volontà in sè stessa è la *giustizia*, virtù universale che consiste nel pratico riconoscimento degli esseri nell'ordine loro; il perchè fu acconciamente definita la costante disposizione della volontà a dar a ciascuno degli esseri ciò che gli è dovuto. L'abito

perfettivo della volontà come motrice della ragione dicesi *prudenza* quale ha per iscopo la verità nell'ordine delle cognizioni, e dicesi *sapienza* quando mira al fine dell'uomo, *scienza* quando ne ricerca i mezzi, e ritiene il nome di *prudenza*, quando nell'ordine delle azioni sapientemente coordina i mezzi al fine.

Finalmente l'abito perfettivo della volontà, come motrice dell'affetto piglia indole diversa ed assume due nomi distinti secondochè regola l'affetto concupiscibile o l'irascibile: nel primo caso dicesi *temperanza*; nel secondo *fortezza*.

Ma non si può forse trovare nelle quattro virtù morali l'elemento naturale, a cui s'annette per via della grazia divina l'elemento teologico e soprannaturale, ed indicare in esse compreso le virtù della Fede, della Speranza e della Carità?

Pare di sì. Poichè la Carità è la giustizia per eccellenza, è la virtù che *non verrà mai meno* (1), è la vera perfezione della volontà.

La Fede è il fondamento della vera prudenza: senza di essa e *dietro ai sensi la ragione ha corte ali* (Dante). Ella è la vera sapienza comunicataci da Dio la quale ci insegna il nostro fine oltramondano. Ella è la scienza che ci addita i mezzi certissimi di ottenerlo.

E finalmente la Speranza cristiana è l'elemento soprannaturale della temperanza e della fortezza. Di vero la nostra speranza si fonda da una parte nella persuasione intima della nostra debolezza ed impotenza a meritarci il premio eterno, persuasione che costituisce l'umiltà che è parte potissima della temperanza, come insegnano i moralisti. Ma la nostra debolezza per altra parte si trasforma in fortezza, e l'impotenza in onnipotenza, quando è appoggiata, com'è veramente, alle promesse degli aiuti divini. *Tutte le cose mi sono possibili in Colui che è mio conforto* (2).

La Fede perfeziona la ragione, la Speranza l'affetto, la Carità sublima ed india la volontà stessa. E perciò la classificazione degli abiti naturali si compie coll'aggiunta che le quadra a capello delle virtù soprannaturali date gratuitamente da Dio ai battezzati.

(1) I. Cor. XIII, 9.
(2) Philipp. IV, 13.

Concludiamo questa nostra classificazione degli abiti con una osservazione importantissima in pedagogica. Dalla natura e formazione degli abiti apparisce che ogni atto della vita tende a trasformarsi in uno stato permanente e lascia si nel corpo come nell'anima un vestigio di sè, cioè un sentimento immanente, il quale è tanto più profondo quanto maggiore è l'energia spiegata nell'atto, e più frequente la ripetizione di esso; il quale sentimento si rivela quandocchessia colla produzione di nuovi atti analoghi. E come poche facoltà ingenite possono produrre abiti innumerabili; così i primi abiti acquistati possono produrne de'novelli analoghi, ma varii ancor essi all'infinito, intrecciandosi, modificandosi, alterandosi o perfezionandosi secondo le occorrenze de'nuovi bisogni o de'nuovi inpulsi ricevuti. Se gli abiti nuovi adunque rampollano dai vecchi, si vede di corto la sapienza di quel proverbio del Savio: *Il giovinetto presa che ha sua strada, non se ne allontanerà, nemmen quando sarà invecchiato* (1).

Disponiamo il fin qui detto in una tavola sinottica.

(1) *Prov.* XXII, 6.

ABITI UMANI
della facoltà de' movimenti - Abiti delle arti . . . .
meccaniche
liberali
della facoltà di pensare
Ragione - Abiti razionali . .
teoretici
pratici
Memoria - Abiti mnemonici risultanti
dall'osservazione - Scienze naturali
dalla credenza - Storia umana
Imaginazione - Abiti estetici - Arti belle
nel tempo - Musica, Poesia
nello spazio - Disegno
della facoltà morale - Abiti perfettivi
della volontà - Giustizia - CARITÀ
della volontà come motrice
della ragione - Prudenza
Sapienza
Scienza
FEDE
dell'affetto
concupiscibile - Temperanza
irascibile - Fortezza .
SPERANZA

II.

Or qui sarebbe compiuta la nostra classificazione delle umane potenze, se non riflettessimo che all'educatore non basta conoscere le facoltà di cui è fornito l'uomo; ma gli è sommamente necessario studiarne profondamente le varietà, le quali sono tante quanti gli umani individui. Queste varietà non si possono indovinare dall'educatore nè enumerare in un trattato: solo la lunga e paziente osservazione e l'esperienza confortata dal raziocinio e da un ingegno perspicace indagatore degli animi le scopre. Giova tuttavia darne un cenno e mostrarne la natura e l'origine.

Il complesso delle note particolari, che distinguono un individuo da un altro, dicesi *costituzione fisica* se si parla del corpo; *ingegno* se dell'intelligenza; *indole* se dell'animo o delle facoltà morali. Volendo comprendere sotto un solo nome il complesso delle qualità fisiche, intellettuali, e morali distintive di un individuo, potremo, estendendo alquanto il significato d'un vocabolo già ricevuto, denominarlo *carattere*; il quale adunque sarebbe per noi il complesso delle qualità che formano l'indole, l'ingegno e la fisica costituzione d'una persona umana. — Il carattere individuale dipende da due cause: 1.° dall'ingenita energia di cui è dotata la persona; 2.° dalla varia maniera con cui sono fra loro contemperate le facoltà elementari, e dal predominio che l'una di queste può esercitare sulle altre.

Quindi 1.° il carattere fisico ossia la costituzione del corpo dipende dall'ingenita sanità o robustezza e dal temperamento, il quale nella varietà delle opinioni de'fisiologi si può considerare come risultante dal predominio d'una parte dell'organismo sulle altre: per esempio del sistema nervoso, muscolare, vascolare, sia linfatico o sanguigno, dell'epatico ecc. Quindi la distinzione dei temperamenti nervoso, muscolare, linfatico ecc. Il vario temperamento rende l'uomo più disposto ed inclinato al riposo od al movimento, alla vivacità od alla malinconia, alla contemplazione od all'azione e via discorrendo.

2.° Il carattere intellettuale dipende primieramente dall'energia mentale, la quale deriva anch'essa in parte dalla sanità e dal temperamento del corpo per lo strettissimo nesso dello

spirito coll'organismo; poi dal predominio accennato d'una delle facoltà elementari dell'intelligenza. Negli uni, ad esempio, prevale la ragione, in altri la memoria o la immaginazione. In quelli la facoltà di concepire, di connettere, di dedurre, la sintesi: in questi la potenza di distinguere, di scomporre, l'analisi. La memoria può essere più acconcia alla ricordanza dei tempi o de'luogi, delle cose o delle parole, delle immagini o dei ragionamenti. L'immaginazione può essere meglio disposta alla ritentiva, riproduzione, combinazione de'fantasmi de'suoni, o delle linee o de'colori, ecc.

3.° Finalmente il carattere o l'indole morale dipende primieramente dalla costituzione fisica e dal temperamento, poi dal vigore nativo e dal predominio di certi affetti e di certi istinti. V'ha ad es.; l'indole gaia e lieta che è inclinata alla gioia, alla vivacità, al tripudio, la quale o poco pensa al futuro o lo contempla nei sogni dorati; e v'è l'indole mesta e cupa che per un nonnulla si turba e s'affanna e non sa pensare all'avvenire senza un sospiro. Similmente diversificano le indoli in quanto alle tendenze ed agli istinti. V'è l'uomo di buon cuore, affettuoso, compassionevole, generoso; e v'è il carattere freddo, maligno, avaro. V'è l'orgoglioso pieno di presunzione e di vanità; e v'è il modesto, timido, diffidente di sè, incontentabile nelle opere sue. V'hanno le indoli nobili ed alte, le quali sono naturalmente inclinate all'ardue contemplazioni del vero e del bello, a ciò che v'ha di grande e di sublime nella natura e nell'umanità, tendono ad emulare i grandi uomini, innanzi a cui si prostrano, appena li comprendono, e si sentono trascinati a seguirne le orme, ad imitarne i fatti e superarli, se è loro possibile. E vi son pure le indoli basse, vigliacche, sensuali, *simili ai bruti che non hanno intelletto* (1).

Importa grandemente all'educatore, come abbiamo già accennato, la conoscenza di questi caratteri, senza la quale è impossibile l'educazione. Imperciocchè questa si effettua nei singoli individui e non nell'uomo in astratto, e deve per conseguenza attemperarsi e modificarsi a seconda di queste varietà non solo nel procedimento generale e nella coerenza delle sue parti, ma

(1) Ps. XXXI, 9.

ancora in ogni suo atto, affinchè non avvenga che l'educatore distrugga con una mano quanto va edificando coll'altra. La conoscenza del carattere dell'alunno non s'acquista fuorchè col lungo conversare e convivere, coll'osservazione indefessa e profonda, con quella perspicacia che scruta l'intimo delle reni e dei cuori. Ma ottenuta che sia, l'educatore può talvolta vedere nell'avvenire de' giovanetti e fin dei fanciulli, e divinare in certa guisa la loro futura grandezza o degradazione agli occhi altrui affatto nascosa. Narra Plutarco (1) come a Temistocle ancora fanciullo il precettore fosse solito dire: « *Tu non sarai punto mediocre, ma senza dubbio od un grand' uomo od una gran peste*. È noto pure il presagio che Silla acuto conoscitore degli uomini faceva di Cesare, cui voleva morto ancora giovinetto. Imperciocchè a quelli che lo distoglievano dal feroce proposito egli disse, che *non avevano intelletto coloro che non vedevano in quel fanciullo nascosi molti Marii* (2). Codesta conoscenza riesce poi di capitale importanza in una congiuntura della vita, cioè nell'età giovanile ed anche nelle precedenti, quando si tratta della scelta d'una professione e di uno stato il quale può essere in perpetuo un elemento della felicità o dell'infelicità e sventura di tutta la vita.

A meglio comprendere il fin qui detto gioverà riepilogare la classificazione delle principali potenze dell'anima umana in una tavola sinottica, nella quale si vegga la perfetta corrispondenza che passa fra le facoltà passive e le attive (3).

(1) THEMIST. c. I.

(2) PLUT. in CÆS. I. *Cf.* Fr. V. Reinhardi opus: *De vi qua res parvæ afficiunt animum.* Vitebergæ 1789. it. Garvii disputationem quæ in Commentationibus Philosophicis, Lipsiæ A. 1779 editis, primum locum obtinet.

(3) Cf. ROSMINI *Antropologia* cit. ove quest'argomento è trattato ampiamente ed in modo degno dell'alta mente dell'Autore.

TAVOLA SINOTTICA

Classificazione delle potenze dell'anima umana

CAPO QUINTO

I. *Della storia dello svolgimento delle potenze umane.* — II. *Ostacoli da superare.* — III. *Necessità dell' educazione.*

I.

Veniamo alla seconda delle questioni ordinate nel capo terzo, cioè come si svolgano le potenze del soggetto dell'educazione. Noi non avremo a trattenerci lungamente intorno ad essa; poichè classificando le facoltà umane abbiamo ad un tempo tracciata la storia del loro svolgimento. La classificazione precedente non è solamente logica, come debb'essere qualsiasi classificazione la quale indica le attinenze ideali delle cose, e la loro derivazione da un concetto fondamentale, nel che consiste l'ordine logico; ma ha questo pregio caratteristico di dimostrare ancora le attinenze reali delle potenze umane, e l'ordine, secondo il quale si manifestano nel tempo; in una parola è pure cronologica e storica: la qual cosa è facile a dimostrare.

Di vero, cominciando dalle potenze attive, noi abbiamo veduto come l'ultima a manifestarsi sia la libertà morale. Ma questa facoltà che elegge fra beni soggettivi ed oggettivi, suppone già svolta la facoltà di elezione fra beni soggettivi. Ora non si può eleggere fra due volizioni diverse, se già non si è voluto spontaneamente. Quindi le volizioni elettive sono precedute dalle apprezzative, e queste dalle affettive. Ma per la natura della volontà, che, come abbiamo veduto, tende ed aderisce ad un bene conosciuto, e giudicato tale, ossia opera per un fine, egli è del pari evidente che questa facoltà di volere non verrà all'atto prima che l'uomo sia capace di fare l'accennato giudizio sulla bontà della cosa voluta; prima che sia capace di proporsi un fine, e di disporre i mezzi a conseguirlo. Ora questo non è certo l'operare primigenio dell'uomo il quale prima di proporsi un intento e di disporre i mezzi acconci ad ottenerlo, prima di giudicare del bene vi tende. Dunque prima della volontà opera nell'uomo l'istinto. Ora dei due istinti, animale ed umano,

questo certamente vien dietro a quello, al quale non è necessario alcun atto intellettuale o conoscitivo, che è indispensabile per l'istinto umano. Ma dei due istinti animali, il sensuale ha la sua ragion nel vitale che è l'atto primo dell'anima, prima condizione della vita umana. Dunque la classificazione delle potenze attive è ad un tempo logica e cronologica, è scienza ed è storia del loro svolgimento.

La stessa cosa si dimostra per le potenze passive. L'atto della libertà morale suppone già svolta prima di questa regina delle potenze attive tutta la serie delle passive. Di vero la libertà morale suppone nel suo esercizio già attuata la più sublime delle facoltà intellettuali, cioè il raziocinio. La qual cosa è evidente, se si rifletta che l'atto moralmente libero suppone formata la coscienza, che è la conclusione d'un sillogismo, le cui premesse sono la legge e l'azione. Arrogi che la conoscenza della legge, o si riguardi questa come un atto della volontà del legislatore moralmente obbligante, o come una esigenza della natura delle cose, la quale vuol essere da noi riconosciuta a costo di mentire a noi stessi, e però di operare in contraddizione con noi stessi e colla verità, nel che consiste il male morale, l'atto vizioso; sotto qualunque aspetto si consideri, la conoscenza della legge suppone la ragione già svolta, e capace di conoscere la forza dell'obbligazione, e la necessità morale, la quale essendo anche logica, non si può vedere da chi non sia assorto dalle cose sensibili alle intelligibili, e su queste non abbia riflettuto per vedere che la cosa debb'essere così e non altrimenti, e che rinnega la propria natura ragionevole e combatte, assurdo conato!, contro la verità chi opera in altra guisa e contrasta alla legge. Adunque la conoscenza di questa, come il giudizio della coscienza consegue lo svolgimento del raziocinio. Lo stesso va detto di ogni atto elettivo, come abbiamo veduto. Ma il raziocinio che è un giudizio mediato, ossia fondato sopra altri giudizi dai quali attinge la sua certezza ed evidenza, suppone prima di se attuato il giudizio immediato, ossia fornito di nessun'altra prova della sua verità fuorchè la propria ed intrinseca evidenza. Ancora: dei due giudizi immediati riflesso e diretto o primitivo, cioè di quello con cui si conoscono le proprietà e relazioni delle cose,

e di quello con cui se ne afferma soltanto l'esistenza, questo è senza dubbio condizione di quello: dunque lo precede. Ecco pertanto come nella serie degli atti intellettuali, l'atto libero venga l'ultimo e la facoltà che lo elice si svolga nel tempo conforme alla nostra classificazione. V'ha di più: il giudizio sull'esistenza delle cose percepite richiede che queste abbiano modificato il nostro sentimento cagionandoci sensazioni. Ma le sensazioni non possono aver luogo senza il sentimento corporeo fondamentale, la cui produzione dipende dall'azione reciproca del corpo e dell'anima, e comincia colla vita. Donde si scorge come di facoltà in facoltà, di atto in atto noi risaliamo cronologicamente dall'atto morale libero all'atto primo della nostra vita senza interruzione e senza salto, e che per conseguenza le potenze passive dell'anima umana si svolgono secondo la classificazione che ne abbiamo fatto.

Noi dunque, anzichè ripetere il già detto, dobbiamo studiare nella storia dello svolgimento delle potenze umane la legge, secondo la quale esso si attua. Questa legge è facile a scoprire se si riflette che le potenze umane si manifestano in modo che le prime in ordine di tempo sono le ultime in ordine di efficacia e di eccellenza. Adunque lo svolgimento delle potenze è progressivo in energia, ed in nobiltà.

Questa tesi si può agevolmente dimostrare. Distinguiamo nello svolgimento delle potenze l'ordine di tempo, l'ordine di efficacia e l'ordine di eccellenza. Chiamiamo *cronologico* il primo, *dinamico* il secondo, *gerarchico* il terzo. Abbiam già veduto come l'ordine *logico* è identico coll'ordine cronologico, dimostrando che la classificazione delle nostre potenze è teorica e storica ad un tempo; ci rimane a provare che l'ordine cronologico è inverso dell'ordine dinamico; e che l'ordine dinamico procede parallelamente all'ordine gerarchico. Cominciamo dalla prima parte della tesi.

I. Egli è certo che l'istinto sensuale opera alcune volte a detrimento del vitale, come avviene negl'intemperanti, e non solo fra gli uomini, ma talvolta fra gli animali bruti addimesticati che s'avvezzarono a'cibi umani, i quali squisitamente conditi solleticano troppo vivamente il loro appetito e li rendono insensibili a quella ripugnanza che nasce dalla percezione di cibi per la qualità o

quantità mal sani. Ma l'istinto umano può domare e tenere a sè soggetto l'istinto sensuale; com'è dimostrato dall'amor del sapere, della gloria, della patria, e sovra tutto dalla tenerezza materna. Tutti questi istinti ciò nondimeno sono signoreggiati dalla volontà la quale colla forza pratica di cui si vale nell'elezione li può tenere a segno e decretare quello a che gl'istinti ripugnano. Che se finalmente la libertà morale non è un vano nome, ma una potenza sublime con cui l'uomo possiede sè stesso, è signore degli atti della sua volontà, e può umiliandosi alla legge esaltare se stesso infinitamente, oppure contrastandole divenire per propria scelta la pessima delle creature; si fa quindi manifesto che l'ultima delle potenze è pure la più efficace, a tutte le altre sovrasta, tutte le raffrena e corregge, le stimola e sprona, su tutte esercita incontrastabilmente l'impero.

II. Dimostriamo in 2° luogo che l'ordine dinamico delle facoltà procede parallelameute all'ordine gerarchico, ossia che le facoltà più energiche ed efficaci sono ad un tempo le più nobili ed eccellenti.

Infatti la nobiltà delle potenze si misura dall'oggetto a cui tendono: l'amore, ad esempio, è buono o reo, è più o meno degno secondo l'oggetto amato. Ora le potenze umane, a misura che si svolgono, tendono ad un oggetto più alto di quelle che sono già svolte: il che è chiaro per le potenze passive, massime per l'intelligenza la quale, a misura che procede nel suo maestoso cammino, sempre più vasto campo si vede dischiuso, più largo orizzonte abbraccia, ed a maggior altezza si libra. Il bambino non vedeva dapprima che il mondo fisico ristretto entro i limiti della propria abitazione e della parte di cielo sovrapposta, e di terra da cui è sostenuto; la parola vien quindi a farlo cittadino di altre regioni e di altri secoli. Dal mondo fisico la riflessione lo guida nel mondo ideale; ivi egli vagheggia la verità splendente di luce eterna, incommutabile, divina, ma prima divisa e, a dir così, frantumata, non ancora raggiante come il sole, ma lampeggiante come meteora. Pure a poco a poco i varii raggi di lei riunisce, le verità sparse coordina in una teorica, le teoriche differenti riduce e sistema, un sistema con un altro intreccia ed armonizza; e così progressivamente senza limite qui in terra, perchè la scienza assoluta non si troverà che in cielo.

Lo stesso dicasi delle potenze attive le quali prima dirigonsi a beni sensibili e materiali, poi ai beni ideali che sono il termine dell'istinto umano, e finalmente si volgono all' assoluto eterno Bene che tutti in se li comprende.

Egli è dunque evidente che lo svolgimento delle umane potenze si fa secondo la legge di progresso dalle potenze fisiche alle spirituali, dalle meno energiche alle più energiche, dalle meno nobili alle più nobili, da quelle che hanno per oggetto le cose sensibili a quelle che apprendono gl'intelligibili, dal contingente al necessario, dal finito all' infinito, che sono l' uno il termine del senso, l'altro l'oggetto dell'intelligenza.

II.

Ma se la legge, secondo cui debbono svolgersi nell'uomo le naturali sue potenze, è tale che egli nel cammino della vita a sempre più alto grado di perfezione s'innalzi e continuamente s'avvicini alla meta che gli venne prefissa da Dio; or come avviene che l'uomo inverta si spesso l'ordine delle sue facoltà rivolgendo le più energiche ed eccellenti là dove tendono le più basse, anzi dove neppur queste tendono, poichè la natura ripugna dalla sua distruzione, e s'imbestialisce talvolta, laddove dovrebbe mirare ad indiarsi? Qual è l'origine del male morale e di tutta la infinita colluvie di mali che ne sono la conseguenza?

Noi qui tocchiamo il più grave ed intricato problema che sia stato agitato dalle menti umane, ed intorno a cui si travagliarono i filosofi di tutti i tempi, e di cui videro l'immensa difficoltà tutti i grandi uomini che onorarono l'umanità. Qui v' ha la sfinge che propone l' enimma: qui vi ha un fatto di cui non v'ha nulla di più certo ed evidente, e v'ha la causa del fatto di cui nessun'altra causa è più misteriosa ed arcana.

Il fatto è attestato dai poeti (1) del pari che dai filosofi, dai pagani egualmente che dai cristiani. Ecco alcune testimonianze.

(1) Euripide nota il fatto universale che:

Τὰ χρήστ' ἐπιστάμεσθα καὶ γιγνώσκομεν
Οὐκ ἐκπονοῦμεν δ', οἱ μὲν ἀργίας ὕπο,
Οἱ δ' ἡδονὴν προθέντες ἀντὶ τοῦ καλο

Cicerone si lagna che « la natura anzichè madre debba dirsi « matrigna dell'uomo. Conciossiachè lo getti nella vita con un « corpo nudo, fragile ed infermo; e con un animo agitato dalle « cure, abbattuto dai timori, molle alle fatiche, pronto alle li- « bidini; nel quale tuttavia si trova quasi sepolta una scin- « tilla di mente e d'ingegno (1). E con Cicerone consentono « Platone, Lucrezio, Plinio, Seneca, Plutarco (2) ».

Ma assai meglio dei pagani descrissero le umane naturali miserie i cristiani scrittori. E primo fra tutti viene l'Apostolo delle genti, il quale ne fa questa terribile dipintura: « Quello che io

Ἄλλην τιν᾽. Εἰσὶ δ᾽ ἡδοναὶ πολλαὶ βίου,
Μακραί τε λέσχαι, καὶ σχολὴ, τερπνὸν κακὸν,
Αἰδώς τε.

EURIPID. *Hippolitus*, v. 380.

Conosciamo il bene
E nol facciam, chi da freddezza vinto,
Chi a virtù preponendo alcun diletto;
Di che vi è copia: e il novellare e l'ozio,
Gradevol peste: ed il pudor pur anco
Spesso è inciampo al ben far.

Trad. del Bellotti.

Ad Euripide consente Ovidio nel celebre verso: *Video bona proboque, deteriora sequor*. Alla stessa verità accenna Orazio toccando del mito di Prometeo.

Audax omnia perpeti
Gens humana ruit per vetitum nefas,
Audax Iapeti genus
Ignem fraude mala gentibus intulit;
Post ignem ætheria domo
Subductum, macies et nova febrium
Terris incubuit cohors;
Semotique prius tarda necessitas
Lethi corripuit gradum.

Lyr. Lib. I. Od. III.

(1) *De Rep*. Lib. II. « Homo non ut a matre, sed ut a noverca natura editus in vitam, corpore nudo, et fragili et infirmo; animo autem anxio ad molestias, humili ad timores, molli ad labores, prono ad libidines: in quo tamen inest tamquam obrutus quidam divinus ignis ingenii et mentis. »

(2) PLAT. *De Legibus*, IX. — Cf. LUCRET., *De Rer. Nat*., Lib. V, v. 225 seqq. — PLINIUM, *Hist. Nat*. Lib. VII, in proœm. — SENEC. *De Clementia*, Lib. I. — PLUTARC. *De Consol. ad Apoll*. Se ne veggano i testi raccolti dai Teologi e specialmente presso Dettori *Theol. mor*. Tom. V. De peccato originali.

« fo non intendo; dappoichè non fo il bene che amo: ma
« quel male che odio, quello io fo. Che se fo quello che non
« amo, come buona approvo la legge. Adesso poi non lo fo
« già io, ma il peccato che abita in me. Imperocchè so che
« non abita in me, vale a dire nella mia carne, il bene. Poichè
« il volere lo ho dappresso; ma di fare il bene intieramente
« non trovo via. Conciossiachè non fo il bene che voglio: ma
« quel male che non voglio, quello io fo; che se io fo quel
« che non voglio, non sono già io che lo fo, ma il peccato
« che abita in me. Io trovo adunque nel voler io fare il bene
« esservi questa legge, che il male mi sta dappresso; imperocchè
« mi diletto nella legge di Dio secondo l'uomo interiore: ma
« veggo un'altra legge nelle mie membra che si oppone alla
« legge della mia mente e mi fa schiavo della legge del pec-
« cato, la quale è nelle mie membra. Infelice me, chi mi li-
« bererà da questo corpo di morte? (1) ».

Basterebbe questa testimonianza a mostrare lo stato morale dell'uomo ancorchè innalzato alle più alte cime della virtù; ma ci giova udire ancora il grande discepolo di Paolo, che fu Agostino, il quale toglie a provare le infermità della natura umana specialmente dalle difficoltà dell'educazione. « Tutta questa vita,
« egli dice, se si dee però chiamare vita, piena di tanti e tali
« mali, testifica che tutta la progenie de' mortali fu dannata.
« Perocchè ora che altro significa la orrenda profondità della
« nostra ignoranza, dalla quale viene ogni errore, il quale tran-
« ghiottisce tutti i figliuoli di Adamo in un suo seno tenebroso,
« sicchè l'uomo non ne può essere liberato senza fatica e dolore
« e timore? Or che esso amore di tante cose vane e nocevoli,
« per lo quale nascono le mordaci cure, le perturbazioni, gli
« amarori, le paure, i pazzi gaudii, le discordie, le liti, le
« guerre, le insidie.... la fraude, il furto, la rapina, la perfidia,
« la superbia, l'ambizione, la invidia, gli omicidii,... l'impudi-
« cizia, le fornicazioni ed immondizie contro la natura, le
« quali è disonesto anche a dire... e tutte cotali altre cose
« che non se ne può altri ricordare e nondimeno non si par-
« tono della vita degli uomini? Perocchè ora chi non sa con

(1) Rom. VII, 15 seqq.

« quanta ignoranza di verità, la quale è già manifesta nei
« fanciullini; e con quanta abbondanza di vana cupidità, che
« comincia a parere ne' fanciulli, l'uomo viene in questa vita,
« sì che se si lascia vivere come vuole, e fare ciò che vuole,
« perverrà o in tutti o in molti di questi flagizii e scellera-
« tezze ch'io ho ricordate, ed in quelle ch'io non ho potuto
« ricordare?

« Ma per la divina governazione, che non abbandona per
« ogni modo li dannati, e non ristringendo Iddio nell'ira sua
« le misericordie sue, vegghiano contra queste tenebre, colle
« quali nasciamo, e contra questi impeti si contrappongono il
« vietamento e lo ammaestramento in essi sentimenti della na-
« tura, pieni nondimeno ancor quelli di fatiche e dolori. Pe-
« rocchè ora che vogliono dire le minacce e le paure, che
« si fanno alli fanciulli per ristringere le loro vanità? Che
« vogliono dire li pedagoghi, li maestri... le verghe, la disci-
« plina, della quale dice la Santa Scrittura dovere essere
« battuto il caro figliuolo, acciò che non cresca sfrenato, e
« già duro o appena si possa, ovvero non si possa forse do-
« mare? Ora che si fa con tutte queste pene, se non perchè
« s'atterri l'ignoranza, e perchè s'infreni la prava cupidigia,
« co' quali mali veniamo in questo secolo? Perocchè come av-
« viene egli mai, che con fatica ci ricordiamo, senza fatica
« dimentichiamo; con fatica appariamo, senza fatica ignoriamo;
« con fatica siamo valorosi, senza fatica siamo inerti? Non
« appare ancora quinci come sia trascorrente quasi per lo suo
« peso, e sdrucciolente la viziosa natura, e di quanto aiutorio
« ha bisogno per essere quinci liberata? La pigrizia, la tar-
« dità, l'accidia e la negligenza, sono certo vizi per li quali
« si fugge la fatica, conciossiacosachè anche essa fatica che
« è utile, sia pena (1) ».

(1) *De Civit. Dei*, Lib. XXII, cap. 22. Versione tolta pressochè intieramente da quella che è attribuita a F. Iacopo Passavanti. Ecco il testo: Omnem mortalium progeniem fuisse damnatam, hæc ipsa vita, si vita dicenda est, tot et tantis malis plena testatur. Quid enim aliud indicat horrenda quædam profunditas ignorantiæ, ex qua omnis error exsistit, qui omnes filios Adam tenebroso quodam sinu suscipit, ut homo ab illo liberari sine labore, dolore, timore non possit? Quid amor ipse tot rerum va-

Molteplici adunque sono i mali che travagliano il genere umano: e per ridurli a sommi capi, tacendo de'mali fisici che sono le malattie e la morte, egli è certo ed attestato non solo dal consenso universale de'popoli, ma dalla quotidiana esperienza, che l'umana natura è manchevole, fiacca e viziata nelle sue principali potenze, che sono l'intelligenza, l'affetto e la volontà. L'intelligenza è tarda e debole nelle sue più nobili operazioni. Basta rammentare le incertezze, gli errori, i dolori umani e la sicurezza, onde non individui soltanto ma intere nazioni poterono credere e svolgere nelle loro conseguenze pratiche le più strane illusioni, i più funesti errori.

L'affetto è corrotto. Basta gettare un'occhiata sul quadro da noi abbozzato de'sentimenti umani, ove appariscono la malignità

narum atque noxiarum, et ex hoc mordaces curæ, perturbationes, mœrores, formidines, insana gaudia, discordiæ, lites, bella, insidiæ,.... fraus, furtum, rapina, perfidia, superbia, ambitio, invidentia, homicidia,.... impudicitia, fornicationes,.... atque immunditiæ quas turpe est etiam dicere,.... et quidquid talium malorum in mentem non venit, et tamen de vita ista hominum non recedit?.... Nam quis ignorat cum quanta ignorantia veritatis, quæ iam in infantibus manifesta est; et cum quanta abundantia vanæ cupiditatis, quæ in pueris incipit apparere, homo veniat in hanc vitam ita ut si dimittatur vivere ut velit, et facere quidquid velit, in hæc facinora et flagitia quæ commemorari, et quæ commemorare non potui, vel cuncta vel multa perveniat?

Sed divina gubernatione non omni modo deserente damnatos, et Deo non continente in ira sua miserationes suas, in ipsis sensibus generis humani prohibitio et eruditio contra istas, cum quibus nascimur, tenebras vigilant, et contra hos impetus opponuntur, plenæ tamen etiam ipsæ laborum et dolorum. Quid enim sibi volunt multimodæ formidines quæ cobibendis parvulorum vanitatibus adhibentur? Quid pædagogi, quid magistri... quid virgæ, quid disciplina illa qua Scriptura sancta dicit dilecti filii latera esse tundenda, ne crescat indomitus, domarique iam durus aut vix possit, aut fortasse nec possit?

Quid agitur his pœnis omnibus, nisi ut debelletur imperitia, et prava cupiditas infrænetur, cum quibus malis in hoc sæculum venimus? Quid est enim, quod cum labore meminimus, sine labore obliviscimur; cum labore discimus, sine labore nescimus; cum labore strenui, sine labore inertes sumus? Nonne hinc apparet in quid velut pondere suo proclivis et prona sit vitiosa natura, et quanta ope, ut hinc liberetur, indigeat? Desidia, segnities, pigritia, negligentia, vitia sunt utique quibus labor fugitur, cum labor ipse etiam qui est utilis, pœna sit.

e l' invidia che dovrebbero essere impossibili od almeno rarissimi a sorgere nell'uman cuore. « L'Io, dice un egregio scrittore (1), si ama d'un amore cieco e perverso. Egli vuole esser lieto e sentire altamente di sè, ad onta di una segreta ed indestruttibile coscienza della propria miseria ed indegnità..... Quindi egli chiude gli occhi sui proprii vizii, o li scusa, li attenua, e quasi non li prende sul serio, come quelli degli altri; per contrario si esagera il proprio valore, e vuol trovarsi pur sempre, almeno sotto qualche rispetto, superiore a coloro con cui si paragona. Quindi è che egli odia la verità e chi gliela dice, riceve in grazia chi lo inganna adulandolo, cerca d'ingannare altri alla sua volta e di conseguirne la stima e l'amore per trovare nell'altrui buona opinione un sostegno ed una conferma di quella ch'ei vuole ritenere di sè stesso. E siccome la troppo evidente superiorità d'un altro gli rende, al paragone, troppo sensibile la sua misera nullità; così egli odia l'altrui virtù, s'attrista al vedere l'altrui eccellenza e felicità, e malignamente esulta quando la vede scadere o in realtà o nell'opinione degli uomini. L'invidia, la malignità, la calunnia, ecco le tre grazie che per lo più s'accompagnano all'amor proprio ».

La volontà finalmente ed il libero arbitrio è svigorito e prono al male, *viribus attenuatum et inclinatum*, come lo dice il Concilio di Trento (2). « La libertà è languida, incostante, intermittente ed incapace per lo più di resistere alla passione. La quotidiana esperienza della sua debolezza non vale tuttavia a disingannarci sul suo conto. Noi la immaginiamo quasi onnipotente nè sappiamo concepire ed ammettere in essa qualche limite, qualche possibilità di deficienza. Come mai potrà avvenire che io non voglia, non ami, non effettui ciò che io comando a me stesso di volere? Ma questo comando di volere è sovente un atto meramente immaginario. Non solamente nel sogno, ma anche nella veglia si formano nel nostro spirito fantasmi di volizioni, di risoluzioni, di buoni propositi, i quali svaniscono quando l'assalto del dolore e della passione ci risveglia, e ci richiama dalle sublimità morali della nostra vita imaginaria alle consuete debo-

(1) Bertini. *Idea d'una filosofia della vita*, Cap. XI.
(2) Sess. V, cap. I.

lezze della vita reale... Per tal guisa la superbia sostiene ed incoraggia le passioni che più sembrano a lei contrarie, l'accidia e la sensualità, e mantiene l'uomo in una dolce speranza di poter conciliare insieme il vizio e la virtù e godere i frutti dell'uno e dell'altra (1) ».

E ciò che è vero negl'individui è pur confermato dalla storia de'popoli. L'umana corruzione tende a diffondersi ed a propagarsi, e si diffuse e propagò siffattamente presso i popoli pagani anche più civili e potenti che destò l'indignazione e lo sprezzo più profondo de' barbari che invasero l'Impero romano. Se non che assai prima di quei tempi, anzi nelle tradizioni antichissime conservate dalla mitologia, era creduto universalmente il regresso morale quale una legge della umanità. Ed Orazio parlava colle idee de' suoi tempi, quando cantava:

De' genitor l'indegna
Età, peggiore dell'età degli avi,
Produsse noi, de' pravi
Nostri padri più rei malvagi mostri,
Nè guari andrà che da noi sorger denno
Più ancor di noi malvagi i figli nostri (2).

Tale adunque è il fatto. Or quale ne è la cagione? Questa cagione fu attribuita: 1° all'umana libertà; 2° alla società corruttrice; 3° alla natura stessa originaria dell'uomo e quindi al Creatore; 4° finalmente ad una caduta e corruzione dell'umana natura, avvenuta per opera di una colpa antica.

Ma primieramente l'umana libertà non scioglie la questione; « conciossiachè non si tratti qui della *possibilità* di errare, sibbene della *facilità* di errare, della *preferenza* per l'errore e della propensione al male (3) ».

In secondo luogo attribuire alla società la degradazione umana, come fece il Rousseau, non iscioglie il nodo, nè lo tronca, ma come abbiamo già altra volta notato, lo trasporta altrove.

(1) Bertini op. cit. ivi.

(2) *Lyr.* L. III, Od. VII. Versione di Loreto Mattei.

Damnosa quid non imminuit dies?
Ætas parentum, peior avis, tulit
Nos nequiores, mox daturos
Progeniem vitiosiorem.

(3) Nicolas. *Etudes philosophiques sur le Christianisme*, liv. II. ch. 2.

In terzo luogo poi è principio ammesso dalla filosofia e dalla religione, che *le opere di Dio sono perfette* (1). Perfetto era adunque l'uomo primitivo. « La sua conoscenza era ampia, certa, efficacissima. Il suo affetto era ordinato, onde l'uomo non potea dilettarsi se non delle cose belle ed oneste. La sua libertà esercitavasi costante ed energica, ed egli, al contrario di ciò che fu notato nell'uomo attuale, (2) *aveva forza bastante per seguire tutta la sua ragione*. Niun disordine adunque nell'animo suo, niuna prava cupidigia, niuna ansiosa sollecitudine, niuna bruttezza morale, niun crudele istinto, e fors' anco nessun dolore nè morale nè fisico (3) ». Ora chi potrà asserire codesta perfezione nello stato presente dell'umana natura?

Rimane adunque la quarta spiegazione del fatto la quale, quantunque oscura ed avvolta nel mistero, è pure la più ragionevole. Noi siam lungi dal volerla dimostrare; la qual cosa s'aspetta alla Teologia rivelata. Ci contentiamo di professarla e di accettare esplicitamente la sentenza di S. Paolo: *Siccome per un sol uomo entrò il peccato in questo mondo, e pel peccato la morte, così ancora a tutti gli uomini si stese la morte in colui nel quale tutti peccarono* (4). Nè questa credenza è punto una novità introdotta dal cristianesimo; imperciocchè leggiamo in Giobbe (5): *Chi sarà mondo dal peccato? Nessuno, ancorchè la vita di lui sia d'un sol giorno sopra la terra.* — E Davide esclama prostrato innanzi a Dio (6): *Ecco che io nell'iniquità fui concepito; e nel peccato mi concepì mia madre.* A cui fan coro i profeti, fra i quali Isaia gemendo confessa (7): *Siam diventati tutti noi come un immondo, e quasi sucido panno tutte le nostre giustificazioni.* Che più? Gli stessi gentili, forse in parte memori delle antiche tradizioni, sospettarono la vera cagione delle umane sventure e fra gli altri Cicerone ha questo memorabile passo: « Alcunchè pur videro quegli antichi

(1) Deut. XXXII, 4.

(2) La Rochefoucauld. *Réfl. mor.* 42.

(3) Bertini, loc. cit. — Sub Deo iusto miser esse quisquam, nisi mereatur, non potest. S. Aug. *op. imp.* I, 39.

(4) Rom. V, 12.

(5) Iob. XIV, 4. Secondo la versione de'Settanta.

(6) Ps. L. 6. Secondo il testo ebraico e l'interpretazione di S. Gerolamo.

(7) Is. LXIV. 6.

« che ci dissero nati per iscontare le pene di alcune colpe com-
« messe in una vita anteriore: ed esser vero ciò che si legge in
« Aristotele, che noi siamo puniti con un supplizio simile a
« quello onde erano uccisi coloro che cadevano nelle mani dei
« predoni Etruschi, i quali con pensata crudeltà i corpi vivi coi
« morti, l'un verso l'altro rivolti, strettissimamente legavano:
« così sono i nostri animi congiunti coi corpi, come coi morti
« sarebbero i vivi (1) ».

Ma la dottrina stessa, che svelò nella sua nudità le umane infermità morali, ne annunziò pure il rimedio e la guarigione: insieme colla caduta e colla cagione di essa fu pure annunziata la redenzione, ed il Battista, che salutò e mostrò agli uomini l'*agnello che toglie i peccati del mondo* (2) fu ad un tempo il messaggero di *nuove franchigie*, come cantò il Manzoni, e di *genti nuove* (3). E ben presto si vide avverato il vaticinio. Imperciocchè la semplicità de' costumi cristiani simile a quella, che era stata dai poeti (4) attribuita agli antichi, ma non veduta mai, il disinteresse più eroico, l'aborrimento de' piaceri vietati, l'amore reciproco, la fedeltà ai giuramenti ed ai proprii doveri sì nella milizia e nelle cariche civili, e sì nei domestici uffizi, finalmente il coraggio universale del martirio eccitò la meraviglia degli stessi pagani; e la nuova dottrina ed il nuovo culto rialzò le nuove generazioni e redense la famiglia e la società. Il perchè all'antica dottrina del perpetuo regresso civile cantata

(1) Ex quibus humanæ vitæ erroribus et ærumnis fit, ut interdum veteres illi sive vates, sive in sacris initiisque tradendis divinæ mentis interpretes qui nos ob aliqua scelera suscepta in vita superiore, pœnarum luendarum causa natos esse dixerunt, aliquid vidisse videantur, verumque sit illud quod est apud Aristotelem, simili nos affectos esse supplicio, atque eos, qui quondam, quum in prædonum Etruscorum manus incidissent, crudelitate excogitata necabantur; quorum corpora viva cum mortuis, adversa adversis accommodata, quam aptissime colligabantur: ita nostros animos cum corporibus copulatos, ut vivos cum mortuis esse coniunctos. — CIC. *Hortensius sive de Philosophia ap. Augustinum contra Julianum* Lib. IV, cap. XV, n. 78.

(2) IOH. I, 29.

(3) Inno. *La Pentecoste.*

(4) « La croyance que l'homme est déchu et dégénéré se trouve chez tous les anciens peuples. *Aurea prima sata est ætas*, est la devise de toutes les nations ». VOLTAIRE, *Essai sur les mœurs*, ch. IV. »

da Orazio fu ne' tempi moderni contrapposta la contraria del continuo progresso dell'umanità e professata, anzi esagerata da molti che ignorando o negandone la cagione, passarono dall'antico avvilimento ad un insano orgoglio ed a stolti vanti intorno le forze dell'umana natura. Eccessi riprovevoli entrambi; se non che se si raffrontino ai tempi, scusabile il primo, perchè fondato su fatti, ma d'assai peggior indole il secondo, come quello che dimentica le severe lezioni della storia, e fa le viste d'ignorare che cosa siano i popoli privi della rivelazione e della grazia del Redentore.

III.

La legge del progresso adunque nello svolgimento delle umane facoltà, la quale ci si rivela come il disegno d'un edifizio in parte diroccato, diventa reale ed effettiva, quando si pigli l'uomo qual è colle sue forze naturali, benchè assai svigorite e menomate, e coi sussidii che vien ricevendo dalla divina provvidenza per ristaurare l'imagine divina, secondo la quale fu foggiato dal Creatore. Ma per diventare effettivo codesto progresso morale e sociale è necessaria l'educazione governata da sani principii e fornita di tutti quei mezzi che verremo studiando a suo tempo, coi quali si risolve il massimo problema pedagogico che è quello di crescere l'energia mentale e morale dell'alunno combattendo l'ignoranza e la concupiscenza che sono le ferite fatte all'umana natura dal peccato d'origine. Del resto fosse pur integra l'umanità, quale usciva dalle mani del Creatore, e fornita dell'originale giustizia, la necessità dell'educazione apparirebbe pur sempre evidentissima come un corollario della storia dello svolgimento che abbiamo finor dichiarato. Per fermo il progresso che si manifesta nella successiva attuazione delle umane potenze è forse spontaneo ed indipendente da esteriori sussidi? No. Nella nostra storia accennammo le condizioni senza le quali non si può effettuare, e vedemmo come le facoltà dell'uomo abbisognino per manifestarsi e perfezionarsi del triplice concorso della natura fisica che eccita e desta il senso, dell'umano consorzio che insegna la favella e comunica le tradizioni scientifiche e storiche, e finalmente della legge morale la

quale, divina nel suo principio e nel suo fine, s'impone all'umana libertà. Ma le fisiche influenze sono elleno tutte favorevoli alla conservazione ed allo incremento delle forze del corpo? E l'umano consorzio in astratto senza una continua e special cura del bambino basta egli al perfezionamento dell'intelligenza e degli affetti di lui? E la legge morale si manifesta ella immediatamente e da sè stessa alla ragione e s' impone alla libertà del fanciullo senza il concorso dell' autorità domestica e sociale che la rappresenta? È evidente che no. Dunque lo svolgimento ed il progresso dell'individuo umano è soggetto a tutte queste condizioni; in brevi termini, non si può ottenere senza educazione.

CAPO SESTO

I. *Fine dell'educazione umana.* — II. *Errori intorno ad esso.*

I.

La storia da noi fin qui tracciata ci dimostra primieramente la necessità dell' educazione per la conservazione ed il perfezionamento dell' uomo. Ma ci porge ancora un altro gravissimo insegnamento, mostrando qual sia il fine dell'educazione stessa. Abbiam veduto a suo luogo che questo è la perfezione. Ma in che consiste la perfezione? Ecco la questione a cui dobbiamo ora rispondere, e che ci vien risoluta appoggiandoci alla storia da noi abbozzata. Nell'uomo ci sono due gruppi di facoltà, che abbiamo denominate soggettive ed oggettive, e che possiamo, d'accordo col linguaggio comune, chiamare senso e ragione, prendendo questi due vocaboli in significato più ampio che non abbiamo fatto fin qui. Per la prima di queste due potenze fondamentali l'uomo rassomiglia al bruto; per la seconda è immagine di Dio. E siccome egli per mezzo della ragione può e dee dominare su tutta la natura fisica ed animale; così può e dee pur anco signoreggiare se stesso in quanto partecipa di essa natura. Di vero, che egli possa, è chiaro per la storia da noi descritta; che egli debba, apparisce dalla sua natura ragionevole più energica, più nobile ed eccellente della natura

animale, a cui conformandosi, egli tenderebbe a distruggere in se stesso l'opera più bella e più grande del Creatore dell'universo, abdicherebbe la sua dignità, si abbasserebbe vilmente al grado de' bruti, opererebbe insomma contro la sua natura razionale, e non potrebbe sfuggir all'uno de' due nomi o di pazzo o di malvagio, de' quali il primo indica una sventura, l'altro la colpa. Ma la sventura stessa rientra nel cerchio della colpa, poichè non è effetto della natura delle cose, ma della perversa nostra volontà.

Tutto adunque il problema dell' umana vita si riduce a dominare e trionfare sul senso ed a prostrarsi innanzi a Dio. Far il senso servo della ragione, e far la ragione ancella di Dio: ecco l' opera più grande, di cui l' uomo sia capace: ecco l' umana destinazione.

Nulla di più facile ed aggradevole sarebbe per lui che l'esercitare questo diritto ed adempiere questo dovere — imperar sul senso ed ubbidire a Dio — se fosse *retto* (1) quale uscì dalle mani del Creatore. Ma nulla è più difficile e talvolta più penoso nello stato attuale della sua natura. Se non che quest'opera in compenso della sua difficoltà ha questo in sè di sommamente pregevole e degno di ammirazione, che la ragione vincitrice del senso, a differenza di tutti i trionfatori i quali avviliscono il vinto, lo solleva all'incontro alla propria altezza, lo fa partecipe della sua corona e della sua gloria. Così parimente la ragione, sottomettendosi a Dio e prostrandosi innanzi a Lui, non s'abbassa nè si degrada, ma si nobilita, s'india.

Tale è la dottrina dell' Apostolo Paolo: *Imperocchè*, egli dice, *se vivrete secondo la carne, morrete; se poi con lo spirito darete morte alle azioni della carne, vivrete. Conciossiachè tutti quelli che sono mossi dallo spirito di Dio, sono figliuoli di Dio.. E se Figliuoli, anche eredi: eredi di Dio, e coeredi di Cristo: se però patiamo con lui per essere con lui glorificati.... Imperocchè coloro che egli ha preveduti, gli ha anche predestinati ad essere conformi all'immagine del Figliuol suo, ond'egli sia il primogenito tra molti fratelli* (2). Ecco lo spirito vincitor della carne, ossia la ragione del senso: ecco lo spirito

(1) Eccle. VII, 30.
(2) Rom. VIII, 13, 14, 17, 29.

dell'uomo animato dallo spirito di Dio, o la ragione conforme alla legge divina e pienamente libera, poichè *dove è lo spirito del Signore, ivi è libertà* (1). Ecco lo spirito di Dio, che ci costituisce figliuoli ed eredi di Dio, coeredi di Cristo e glorificati con Lui, divenuti conformi al tipo divino che è il Figliuolo di Dio che sarà primogenito fra molti fratelli. E questa adozione divina, e questa eredità, e questa gloria, e questa divinizzazione, essere il premio della vittoria che lo spirito e la libertà umana animata dallo spirito di Dio riporterà sui bassi istinti a costo di qualunque dolore: *se pur patiamo con lui per essere con lui glorificati*; perchè *non è coronato chi non ha combattuto secondo le leggi* (2).

Io mi compiaccio talvolta di simboleggiare le verità filosofiche e morali colle semplici nozioni delle figure geometriche. Le sezioni coniche, ad esempio, mi rappresentano la destinazione ed il dovere supremo dell'uomo. Di vero: tutto è nell'ordine, abbiamo detto, tutto si ragguaglia agl'intenti divini, quando il senso coincide e combacia colla ragione, e questa colla legge di Dio: come al contrario, tutto è disordine quando il senso si ribella contro la ragione e ne trionfa; quando l'uomo combatte, imitando l'insana opera dei Titani, contro la legge divina. Ora io mi figuro queste due potenze, senso e ragione, esser simili ai due fochi dell'elisse. Chi ha qualche conoscenza delle cose di geometria sa che il circolo, l'elisse, la parabola e la iperbola sono sezioni piane della notissima e semplicissima figura solida che è il cono retto. Se il piano tagliente è perpendicolare all'asse del cono, la sezione è un circolo; una elisse se il piano forma coll'asse del cono un angolo maggior di quello che con esso forma la generatrice; una parabola se quei due angoli sono uguali; ed in fine un'iperbola se il primo di detti angoli è minore del secondo. Di qui apparisce che quanto più il piano dell'elisse s'avvicina ad esser parallelo alla base del cono, tanto più diminuisce la eccentricità della curva e la distanza dei due fochi; finchè ottenuto il parallelismo, l'elisse si trasforma in circolo, il quale giusta il pronunciato pitagorico è la figura perfetta, forse perchè i due fochi ellittici si riducono ad un solo. Quanto più all'incontro il medesimo piano s'abbassa da

(1) II. Cor. III, 17.
(2) II. Tim. II, 5.

una parte e tende a farsi parallelo al lato del cono, quasi cercando di contrastare alla base, e tanto maggiore diventa la eccentricità dell'elisse e la distanza de' suoi due fochi; cosicchè quando il suo piano diventa parallelo al lato, l'elisse si trasforma in parabola, la quale non è più una curva rientrante ed ha i due fochi fra loro infinitamente distanti. Che se questo piano si muove ancora nello stesso verso, e, per fissare un termine del suo movimento, esso diventa perpendicolare alla base, allora la parabola si trasforma ancor essa in una nuova curva doppia, che è l'iperbola, di cui una parte si protende coi suoi due rami infinitamente all'ingiù, mentre l'altra parte simmetrica alla prima si protende infinitamente nella direzione contraria.

Veniamo all'applicazione. Il circolo mi rappresenta l'uomo perfetto e beato il quale ha raggiunto il termine del suo perfezionamento; perchè il piano di questa figura è parallelo alla base del cono la quale rappresenta la legge divina; e però i due fochi della curva sono in perfetta armonia fra loro, anzi si sono identificati.

L'elisse m'indica l'uomo in cui gl'inferiori appetiti o la concupiscenza non è ancor pienamente vinta dalla ragione. L'eccentricità di questa curva ci raffigura la lotta della carne collo spirito, la quale diventa vie minore a misura che i due fochi s'avvicinano e tendono ad immedesimarsi. L'uomo è buono, finchè la curva è chiusa e la distanza dei due fochi è finita.

Ma la parabola, che non è più una curva rientrante ed in cui i due fochi sono ad infinita distanza fra loro, ci rappresenta l'uomo malvagio su questa terra, il quale assoggetta la ragione al talento, la cui coscienza dorme, e le potenze superiori, quasi smarrite, sono come se più non esistessero, rimanendo in lui un sol foco d'attività nella vita sensuale ed egoistica. I desiderii dell'uomo traviato, che non si conforma alla legge divina, se ne discostano infinitamente, e rimangono insoddisfatti, come i due rami di questa curva si protendono all'infinito senza mai incontrare un punto di riposo.

Finalmente l'iperbola mi raffigura l'empio che, dopo morte, tolti gli ostacoli del senso che si frapponevano fra lui e la verità, risente infinita la brama di ravvicinarsi e congiungersi col suo Fattore; ma poichè egli s'è diviso dal suo principio, s'è

bipartito in modo che da una parte tende con ansia infinita alla beatitudine, dall'altra è piombato con energia del pari infinita lontano immensamente da Lui, e perciò condanna la vita ed i doni di Dio, la *sua semenza ed il suo nascimento*, da Lui rifugge e lo maledice.

Dell'uomo buono e del reo in questa vita sono simboli l'elisse e la parabola, come del beato in cielo e del dannato al supplizio eterno sono emblemi il circolo e l'iperbola.

La formola dell'umana perfezione, a cui siam pervenuti considerando la relazione che passa fra le facoltà fisiche e spirituali, soggettive ed oggettive e la dipendenza delle prime dalle seconde, venne male interpretata dagli Stoici, de' quali è celebre il paradosso: che il sapiente, cioè l' uomo che studia alla sua perfezione, dee sradicare dal cuore ogni affetto. Ora l' uomo a questa strana impresa non debbe accingersi primieramente, perchè non può: Iddio lo fece sensitivo; e come non istà nelle nostre mani rifornirci di nuove facoltà fondamentali, così gli è cosa che supera il nostro potere il distruggere quelle che abbiam da natura. L' uomo non dee in secondo luogo estinguere gli affetti nell'animo suo; perchè questi non sono mali in se stessi, ma diventano solo tali per la mala direzione che prendono per opera della volontà, per gli abiti contratti o per la originaria loro deviazione dal fine per cui Dio ce li diede. Vengano dunque ordinati al vero bene e diverranno buoni: e se originalmente tendono a beni che non convengono all' umana natura e che perciò rettamente appellansi mali, si adoperino a ravviarli i mezzi somministratici dal Redentore il quale ci rigenera colla sua grazia. Gli Stoici esagerarono da una parte e limitarono soverchiamente dall'altra la potenza del libero arbitrio. La esagerarono opinando che l'uomo potesse schiantar dal suo cuore gli affetti; la limitarono soverchiamente, credendo che questi non si potessero ordinare al bene. Ora egli è evidentemente più facil cosa correggere gli affetti che non sia il distruggerli.

Noi dedurremo ora un altro concetto della perfezione umana dagli oggetti delle facoltà spirituali. Infatti l' essere, che è l'oggetto essenziale ed unico dell'umana intelligenza, si triplica, a dir così, nelle idee del vero, del bello e del bene, come i raggi della luce bianca ne' tre colori fondamentali, rosso, giallo ed azzurro.

Quindi l'atto fondamentale del pensiero umano, che, a detta dei più insigni filosofi, è il giudizio, si triplica anch'esso e prende il nome di criterio, di gusto e di coscienza o, come propose sapientemente il Tommaseo (1), dicesi buon senso, buon gusto, buon cuore, secondo che l'oggetto, intorno al quale si versa, è vero o bello o buono. Ma il giudizio preso in questo senso non è semplicemente un atto isolato da tutti gli altri nel corso dell'umana esistenza; ma è l'abito di rettamente giudicare, ossia il facile e sicuro discernimento del vero, del bello e del bene. Questo discernimento implica una tendenza ed un amore che si reca e si riposa ne' tre oggetti accennati ed è per conseguenza, a dirlo più esplicitamente, l'abituale e costante conformità della mente col vero, dell'immaginazione col bello, e della volontà col bene (2).

Adunque in questa triplice abituale conformità consiste la perfezione umana. Ma se riflettiamo ancora che l'assoluto, il sommo vero, e bello, e buono è Dio; siamo condotti a dire che la perfezione umana è la conformità dell'uomo con Dio, ossia del pensiero e dell'attività umana col pensiero e coll'attività divina. Questa formola abbisogna di dichiarazione. In fatto la conformità di cui discorriamo, può essere iniziale e compiuta ed ancora naturale e necessaria o libera. È iniziale e naturale, perchè l'uomo secondo la Scrittura è fatto ad immagine e somiglianza di Dio. È libera, e potrà giungere al suo compimento per mezzo di atti successivi i quali sono da prima sollecitati dalla benefica azione educatrice esterna, e si prosegue per via dell'azione educativa che l'uomo esercita sopra se stesso. Avvi adunque una triplice conformità dell'essere umano con Dio, cioè la conformità iniziale, la conformità progressiva e la con-

(1) *Dell'* Educazione. *Desideri e Saggi pratici*, tom. II pag. 339. Torino, Paravia. 1857.

(2) Nè ci si dica che altro è la volontà, altro la coscienza: poichè la volontà in ogni suo atto è preceduta da un decreto e però da un giudizio, e la rettitudine di lei dipende dalla verità del giudizio, secondo cui si porta il decreto. D'altra parte noi accettiamo volentieri dal linguaggio comune la sinonimia dell'uomo di buona volontà e dell'uomo di retta coscienza; come pure l'esattezza del nome di stolto o dissennato, ossia senza giudizio, dato dalle Sacre Scritture all'uomo malvagio.

formità finale. Distinzione analoga a quella per noi fatta fin da principio della perfettibilità, del perfezionamento e della perfezione. La prima naturale affatto, il secondo libero, la terza effetto del secondo e del principio della giustizia che costituisce la santità e la felicità indefettibile ossia la beatitudine come premio della virtù transeunte e pericolante in sulla terra. Se dunque la conformità finale è al di là della tomba, noi parlando d'educazione e di perfezionamento dovremo dire che il dovere e il fine di questa vita debb' essere la conformità progressiva e libera dell'uomo con Dio, ossia l'imitazione di Dio. Noi qui ci troviamo in perfetto accordo col Vangelo, il quale ci prescrive questa imitazione con quelle parole notissime: *Siate perfetti, com' è il Padre vostro che è ne' cieli*. Ed incontriamo pur sul nostro cammino gli Stoici, i quali fecero anche consistere nella imitazione di Dio la sapienza e la perfezione umana. Nè solo gli Stoici, ma e Pitagora e Socrate e Platone, come appare dalla testimonianza di Stobeo: « Socrate e Platone, del pari che Pitagora, dissero il fine essere la somiglianza con Dio ». Lo stesso accennò oscuramente Omero cantando : « Le vestigia di Dio segui.... » (1). Ma fra il Vangelo e lo Stoicismo passa questa essenzial differenza, che il secondo non seppe mai, senza cader nel paradosso della strana ed impossibile imperturbabilità (ἀταραξία) (2), determinare in che consister debba questa imitazione; laddove il primo lo espresse in maniera sì evidente, anche agl'intelletti più rozzi, che nulla più lascia a desiderare. Di vero qual è il precipuo attributo divino che noi dobbiamo imitare? Forse la potenza infinita? Ma la potenza non dipende che in minima parte dal nostro volere, il quale non può superare i limiti della

(1) Eclogæ Ethicæ, L. II, c. 3. — *Cf. Dei versi d'oro attribuiti a Pitagora* per D. Capellina. p. 37. Torino, Stamperia Reale 1856.

(2) L'imperturbabilità è veramente un attributo della divinità il quale però non esclude l'immutabile ed eterno amore: ma gli antichi non sapendo conciliarla con questo stupendo attributo, si fermarono in quella e la proposero all'imitazione dell'uomo. Ciò apparisce chiaro dall'arte orientale ed anche dalla greca. Gl'indiani nei loro poemi ci rappresentano gli Dei impassibili ed escludono dalle loro pitture e statue ogni traccia d'affetto. E si può dire che la pittura degli affetti sia in gran parte un'innovazione dell'arte cristiana.

nostra debole ed inferma natura. Forse la sapienza o la cognizione perfetta di Dio e delle sue creature? Ma a questa ricerca, la quale da una parte è impossibile ai deboli d' ingegno, mal possono attendere gli uomini che stentano a campare la vita col sudor della fronte. E potessero pur tutti! le conoscenze che più importa all'uomo di acquistare superano la forza della sua intelligenza. Tali sono appunto quelle che riguardano le origini ed i fini. Egli si trova circondato dal mistero nella natura e nell'intimo dell' anima sua. L'attributo, al contrario, che puossi imitare da tutti e grandi e piccoli, e dotti ed indotti, è l'amore. Tutti gli uomini hanno un cuore, tutti son capaci d'amare; ed il Vangelo ci insegna appunto ad amare Iddio e l'umanità, perfino i nostri nemici, imitando il Padre celeste il quale fa sorgere il suo sole sopra i buoni egualmente che sopra i rei. Adunque la formola stoica e cristiana dell'imitazione di Dio, considerata come principio della morale e della pedagogica, si traduce finalmente e definitivamente in quella della Carità. Ma l'uomo non potrebbe pervenire a questo suo fine, non potrebbe adempiere questo suo dovere, se Dio prima non gliene porgesse il modo. In quella guisa che egli non può conoscere Iddio, se Egli non si rivela alla sua intelligenza, non può amarlo convenientemente, se Dio non gli ispira in cuore questo sublime amore. Il che è tanto vero che i filosofi privi della rivelazione cristiana, fra tante dottrine e speculazioni spesso paradossali, talvolta assurde, non seppero mai indovinare questo precetto che a noi pare sì naturale e ragionevole dell'amore di Dio e del prossimo (1).

Questa nostra dottrina è tolta intieramente da S. Leone papa il quale c'insegna (2), come la perfezione umana consista nella

(1) Appena se ne trova un cenno fuggitivo presso Senera: *Deus colitur et amatur* (Ep. XLVII); ma questo non inferma punto l'universalità della nostra asserzione; primieramente perchè non v'ha qui la forma del precetto: in secondo luogo, perchè gli ultimi Stoici, o fra questi, probabilmente Seneca, ebbero qualche contezza del cristianesimo.

(2) Si fideliter atque sapienter creationis nostræ intelligamus exordium, inveniemus hominem ideo ad imaginem Dei conditum ut IMITATOR SUI ESSET AUCTORIS, et hanc esse naturalem nostri generis dignitatem, si in nobis, quasi in quodam speculo, divinæ benignitatis forma resplendeat.

imitazione di Dio, il quale ci creò ad immagine sua. Noi siamo simili a Lui per natura e dobbiamo renderci vie più simili a Lui per elezione imitando il tipo, secondo il quale noi fummo foggiati. Ora Iddio si manifesta alle sue creature come BUONO; dunque noi dobbiamo *far risplendere in noi stessi come in uno specchio l'immagine della sua bontà*, ed amare non solo LUI, ma ancora tutto ciò che è CAPACE D'AMORE. Aggiunge il medesimo santo Padre che Iddio non solo ci creò ad imagine sua, ma questa sua imagine deturpata e guasta in noi per la colpa del primo Adamo ci vien riparando ed instaurando per la grazia del secondo, la quale illumina le nostre menti ed infiamma i nostri cuori col fuoco della sua carità: dunque noi dobbiamo non solo adoperare le forze dateci nella creazione, ma cooperare anche alla grazia del Redentore. Ancora: il vero amore, la carità non è solo sentimentale, ma razionale ed operativa; e però richiede da noi la coltura della nostra intelligenza ed il perfezionamento delle nostre forze.

Di che consegue che il principio della carità come fine dell'uomo e dell'umana educazione richiede e comprende il perfezionamento di tutte le nostre facoltà e di tutta la nostra natura.

Ad quam quotidie nos utique reparat gratia Salvatoris, dum quod cecidit in Adam primo, erigitur in secundo. Causa autem reparationis nostræ non est nisi misericordia Dei: quem non diligeremus nisi nos prior ipse diligeret et tenebras ignorantiæ nostræ suæ veritatis luce discuteret. Quod per sanctum Isaiam Dominus denuntians ait: « Adducam cæcos in viam quam ignorabant, et semitas quas nesciebant faciam illos calcare; faciam illis tenebras in lucem et prava in directa. Hæc verba faciam illis et non relinquam eos ». Et iterum: « Inventus sum, inquit, a non quærentibus me, et palam apparui iis qui me non interrogabant ». Quod quomodo impletum sit, Iohannes apostolus docet dicens: « Scimus quoniam Filius Dei venit et dedit nobis sensum ut cognoscamus verum et simus in vero filio eius ». Et iterum: « Nos ergo diligamus Deum, quoniam ipse prior dilexit nos ». Diligendo itaque nos Deus ad imaginem suam nos reparat; et ut in nobis formam suæ bonitatis inveniat, dat unde ipsi quoque quod operatur, operemur, accendens scilicet mentium nostrarum lucernas, et igne nos suæ charitatis inflammans, ut NON SOLUM IPSUM, SED ETIAM QUIDQUID DILIGIT, DILIGAMUS. S. Leonis Papæ Serm. 1. de Jeiunio X mensis et collectis.

II.

Stabilito il vero fine dell' umana educazione, noi dobbiamo passare a rassegna e classificare i vari errori che vi si riferiscono sì nella teorica e sì nella pratica della medesima.

Molti sono gli errori pedagogici che infettano la scienza e l'arte educativa: ma tutti dipendono dallo scambio dei fini prossimi ossia de'mezzi col fine ultimo e vero della medesima. I fini prossimi possono variare come le facoltà di cui l'uomo è fornito. Adunque perduto di vista il fine ultimo, errano gli scrittori e gli educatori in tre modi:

I. Nel porre il fine dell'uomo e della educazione nel senso ossia nel godimento. Questo può derivare da due fonti: o dal piacere sensuale o dall'orgoglio.

Alcuni non educano il fanciullo che per fargli gustare tutti i piaceri del senso e non sanno inculcare altro precetto che quello di astenersi da alcuni godimenti per poterli meglio variare, moltiplicare e prolungare nell'avvenire. Quanti genitori infelici si compiacciono di questa vita puramente animalesca, e corrompono i loro figliuoli e tolgono loro perfino il concetto d'una vita più nobile, perfino il sentimento della dignità che solleva l'uomo immensamente al disopra de'bruti! (1)

Dopo di questi vengono coloro che per l'indirizzo che danno all'educazione fanno de' loro alunni altrettanti egoisti. Eglino avvezzano il fanciullo a considerarsi come il centro al quale si deggiono riferire le azioni di chi lo circonda affine di procacciargli quanto possa essergli aggradevole ed allontanare da lui tutto ciò che gli potrebbe dispiacere. Per renderlo felice, lo privano de' piaceri più soavi, quali sono quelli di vivere, di lavorare, di soffrire pur anco per altri! Eglino ne fanno un uomo insopportabile a chicchessia e non pensano alle amarezze che gli preparano e che egli dovrà sopportare dagli altri egoisti, con cui gli sarà giocoforza convivere. Codesti errori sono la infausta cagione della rovina di innumerabili famiglie potenti. Di

(1) Fritz. *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation.* Introd., ch. 2.

che ci porge un esempio storico Platone (1) nel modo onde fu condotta l'educazione, o a dirla col vocabolo adoperato dall'Alfieri, l'*ineducazione* de' figli di Ciro. Questo valorosissimo capitano tutto inteso alla guerra, ed alle conquiste abbandonò alle donne la cura dei figli, i quali però furono allevati non già secondo la disciplina dura ed austera de' Persiani qual è descritta da Senofonte (2), ma alla maniera dei Medi, vale a dire, nel lusso, nella mollezza e nelle delizie. Non v'era in Corte chi osasse lor contraddire. Non udivano che lodi, lusinghe ed adulazioni. Tutti si prostravano innanzi ad essi, e credevasi dovuto alla loro grandezza il porre una distanza immensa fra loro ed il rimanente degli uomini, quasi che questi fossero di diversa ed inferiore natura. Tale educazione ond'era sbandita ogni correzione e punizione ebbe l'esito, che se ne doveva aspettare. I due principi subito dopo la morte di Ciro, si armarono l'uno contro l'altro, non potendo soffrire nè superiore nè uguale: e Cambise, ucciso il fratello, si abbandonò come un forsennato ad ogni sorta di eccessi, e perdè il principato toltogli dai Medi e da un cotale detto Eunuco, al quale era divenuto oggetto di spregio per le sue pazzie. Ciro gli aveva lasciato un vastissimo dominio, sfondolate ricchezze, floridissimi eserciti: ma tutto tornò a suo danno per difetto d'un altro bene infinitamente più pregevole, una forte e generosa educazione. Or ecco un altro fatto avvenuto ben tosto nel medesimo impero e narrato da Platone a conferma delle sue osservazioni. « Ritornato di nuovo il principato ne'Persi per mezzo di Dario e dei sette Satrapi, rifiorì la nazione. Dario non era figliuolo di re nè nudrito in disciplina molle ed effeminata. Ma dopo Dario venne Serse, il quale di nuovo fu allevato nella disciplina regale e deliziosa. O Dario, esclama Platone, egli è cosa giustissima il rimproverarti che dal male di Ciro non imparasti; ma ne'medesimi costumi allevasti Serse, ne' quali Cambise fu nudrito da Ciro. Dunque egli, come colui che nel medesimo modo fu allevato, patì ancora il simile che Cambise. Da quel tempo in poi niuno quasi mai dei re de'Persi fu veramente grande, se non di nome. Nè io stimo che la fortuna sia stata cagione, ma

(1) *De Leg.*, Lib. III.
(2) *Ciropædia*, Lib. I.

la mala vita nella quale vivono per lo più i figliuoli dei gran ricchi e dei principi; perciocchè non mai da una sì fatta educazione nè fanciullo, nè uomo, nè vecchio potrà riuscire in virtù eccellente ».

11. Errano altri educatori nel porre il fine dell'opera loro nella coltura delle facoltà intellettuali, e nell'addottrinamento dei loro alunni. Confondono l'istruzione coll'educazione, ed attribuiscono a quella tutti i beni che non si possono sperare che da questa. E si dividono in due schiere, secondochè mirano all'istruzione teorica od all'istruzione pratica o, come ora dicesi, speciale. I primi s'affaticano nell'accumulare insegnamenti, ad ornamento dello spirito dell'alunno, perchè nel conversare possa comparire uom colto. Vere frasche e semplici apparenze: *Vanità che appar persona*, come dice Dante. I secondi poi credono di far meglio allevando esclusivamente il figliuolo pel posto che dovrà occupare un giorno nella società. Le scienze, dicon essi, han preso un tale svolgimento che, per riuscirvi, ciascuno deve coltivarne una sola. La division del lavoro fece la fortuna delle industrie. La specialità dell'istruzione deve render perfetta la educazione. Quindi l'uno essendo destinato al commercio, l'altro all'industria; questi al foro, quegli alla filologia; ciascuno di essi non dovrà apprendere se non cose utili alla sua futura professione. Sarebbe tempo perduto dare agli uni i principii delle scienze matematiche e fisiche, agli altri gli elementi della logica e della morale. Questi adunque non apprenderà che a coniugare verbi latini e greci e non farà altro che tradurre eternamente dall'una in un'altra lingua: quegli non si travaglierà che nella calligrafia e nelle cose commerciali; un terzo nella misura delle linee, degli angoli, della superficie, dei volumi.... Ed intanto l'uomo colla sua ragione destinata a sollevarsi ai più sublimi pensieri, col suo cuore capace de' più generosi affetti, sarà dimenticato ! (1)

Tale errore è frequente nell'educazione delle fanciulle, le quali si vogliono fare soltanto buone massaie, o che è peggio far comparire nel mondo elegante, diniegando loro una vera e soda coltura. Quando appresero a maneggiar l'ago ed intrec-

(1) Fritz. Loc. cit.

ciar maglie, a cantare una romanza e danzare una *polka*, a cinguettar francese, a fare un inchino, si giudicanò educate!

Nessun errore pedagogico è più comune di questo. « Eppure, dice sapientemente il Rollin, per poco che altri ci pensi, agevolmente riconosce che il fine degli istitutori non è punto quello d'insegnare soltanto ai loro alunni il greco ed il latino, nè di esercitarli nelle versioni, nella composizione e nei versi; nè di fornire la loro memoria di fatti e di date storiche; nè di farli valenti nel sillogizzare e tracciare sulla carta linee e figure. Codeste cognizioni senza dubbio sono utili e pregevoli ma come mezzi, non già come fine; quando ci conducono altrove non già quando vi ci riposiamo sopra; quando ci servono di preparazione e di stromento a cose migliori, la cui ignoranza rende inutile tutto il rimanente. Dovrebbesi molto compiangere la gioventù, se venisse condannata a passare gli otto o dieci più begli anni della vita ad apprendere con grandi spese ed incredibili fatiche alcune lingue ed altre cose somiglianti di cui non avrà forse, eccetto che di rado, a far uso. Lo scopo degli insegnanti vuol essere di avvezzare nella lunga carriera degli studi i loro alunni ad un lavoro serio e grave; di far loro stimare ed amare la scienza; di eccitarne tale una brama nei loro animi che gliela faccia desiderare e ricercare quando abbiano compiuto il loro corso scolastico; di mostrarne loro la via, di farne sentire il pregio e l'uso; e di avviarli per tal modo ai diversi uffizi sociali, a cui li chiamerà la Provvidenza. Lo scopo degli istitutori vuol essere ancora più di formare lo spirito ed il cuore dei giovanetti; di tutelare la loro innocenza; d'inspirar loro i veri principii di probità e d'onore; di formar in essi i buoni abiti; di correggere e di vincere con modi efficaci e soavi le male propensioni che si scorgono in essi, quali sono ad esempio, per dirlo colle parole di Seneca, (1) l'insolenza, e la soverchia stima di se stessi, un vano orgoglio sempre inteso a sollevarsi sopra gli altri, un improvvido e cieco amor proprio,

(1) Imprimis insolentiam, et nimiam æstimationem sui, tumoremque elatum supra cœteros, et amorem rerum suarum cœcum et improvidum, dicacitatem et superbiam contumeliis gaudentem, desidiam dissolutionemque segnis animi indormientis sibi. Senec. *De Beata vita*. Cap. X.

una loquacità superba e maligna che si compiace di pungere e d'insultare altrui, un'ignavia ed indolenza che s'addormenta nell'adempimento di ogni dovere » (1).

III. Errano finalmente altri educatori nel porre lo scopo ultimo dell'educazione non nella virtù cristiana quale fu da noi accennata, ma bensì solo 1° o nella virtù naturale; 2° o nella virtù civile; 3° od in un falso misticismo.

Il razionalismo, che mena sì grande guasto nelle scienze morali, penetrò pure nella pedagogia teorica e pratica, e si crede da molti che basti formare dei galantuomini senza badare a formar de' cristiani. Il razionalismo nega o dissimula i doveri verso Dio, e poco cura la pietà la quale, come dice S. Paolo (2), *è utile a tutto ed ha da Dio la promessa della vita presente, e della avvenire*. Il razionalismo scalza le fondamenta della società umana, poichè non vi fu mai nazione che abbia creduto poter far senza della religione, la quale fu chiamata appunto con questo nome perchè stringe coi vincoli più rispettabili e santi gli uomini con Dio e fra loro.

Altri educatori de' nostri tempi credono di dover allevare esclusivamente i fanciulli per la patria e pel reggimento politico dominante. Costoro sbagliano la data del loro secolo, e credono di dover rinnovare l'educazione di Sparta e di Roma, dimenticando che la Società non è il bene finale dell'uomo; che essa

(1) *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles Lettres.* Liv. VI. Ire Part. art. II. E più innanzi (art. XIII) coi principii cristiani combatte lo stesso errore eloquentemente così: « Qu'est-ce qu'un maître chrétien, chargé de l'éducation de jeunes gens? C'est un homme, entre les mains de qui Jésus Christ a remis un certain nombre d'enfans, qu'il a rachetés de son sang, et pour les quels il a donné sa vie; en qui il abite comme dans sa maison et dans son temple; qu'il regarde comme ses membres, comme ses frères et ses cohéritiers; dont il veut faire autant de rois et des prêtres, qui régneront et serviront Dieu avec lui et par lui pendant toute l'éternité. Et pour quelle fin les leur a-t-il confié? Est-ce précisément pour en faire des poétes, des orateurs, des philosophes, des savans? Qui oserait le dire, ou même le penser? Il les leur a confiés, pour conserver en eux le précieux et l'inestimable dépôt de l'innocence, qu'il a imprimée dans leur ame par le baptême, pour en faire de véritables chrétiens. Voilà donc ce qui est la fin et le but de l'éducation des enfans: *tout le reste ne tient lieu que de moyens* ».

(2) Tim. I. c. IV, 8.

è fatta per l'uomo, non l'uomo per la Società (1); che il reggime politico è fatto pei popoli, non e converso; e che, come dice Teod. Fritz (2) « se l'alunno uscirà dal proprio paese e dovrà vivere sotto altra forma di governo sarà infelice, cattivo cittadino, e disprezzerà tutto ciò che si faccia secondo principii diversi dai proprii. L'educazione adunque che non mira a formare ottimi cittadini sotto qualsiasi governo è necessariamente imperfetta, se non del tutto viziosa ». — Noi non veniamo a condannare perciò l'educazione sociale la quale mira a far amare la patria, le sue leggi, le sue istituzioni: avvertiamo solo che l'amor della patria non è la virtù suprema del cristiano; e che sopra le leggi sta la giustizia a cui dobbiamo conformarci; e sopra i beni terreni sta il bene supremo che la religione ci addita. Educate il giovane alla carità, ed ispirerete ad un tempo nel suo animo i sentimenti più generosi, lo renderete capace del sacrifizio più eroico, egualmente avverso e ripugnante alla viltà, all'adulazione, alla menzogna dello schiavo, che alla vanità, all'orgoglio, alla prepotenza, ed al fanatismo del demagogo. Fatelo buon cristiano e lo avrete ottimo cittadino.

L'ultimo errore finalmente che abbiamo accennato solo per compiere la nostra enumerazione è tanto infrequente che non occorre dichiararlo. Accenniamo solamente come la virtù consistendo nell'imitazione di Dio che non è solo buono in se (*ad intra*), ma ancora alle creature (*ad extra*), richiede che l'uomo non adoperi solamente le sue facoltà in una inerte contemplazione; ma ancora nel disporsi a giovare, a servire l'umanità in tutte le congiunture, e con tutti i suoi mezzi. Noi non condanniamo con ciò la vocazione straordinaria ed eccezionale di alcuni contemplativi; notiamo solamente che questo non è lo scopo generale dell'educazione.

V'hanno alcuni tuttavia i quali, comechè non cadano nell'errore qui da noi confutato, pur esagerano lo scopo morale dell'educazione. Affermando che per ottenerlo non importi guari la col-

(1) Vedi quest'argomento ampiamente ed elegantemente trattato nella bell'opera dell'Ab. Senac: *Le Christianisme considéré dans ses rapports avec la civilisation moderne.* E nella *Filosofia del diritto* dell'Ab. Rosmini.

(2) Loc. cit.

tura dell'intelligenza e delle altre umane facoltà, si mostrano perciò avversi alla diffusione del sapere ed alla popolare coltura. Noi crediamo che, ad eccezione del caso d'una particolare ispirazione e d'un lume comunicato straordinariamente da Dio, la religione per essere amata abbisogni di essere studiata, e che a tal uopo una conveniente educazione intellettuale sia di grande importanza. Ma non debbono pure i nostri avversari dimenticare che l'uomo per essere utile agli altri ed a se stesso deve apprendere un'arte. Ora anche fra le arti meccaniche alcune ai nostri dì richieggono il sussidio di molte cognizioni, che in altri tempi non erano necessarie.

CAPO SETTIMO

Degli uffici dell'educatore.

Determinato il fine dell'educazione, resta a vedere che cosa debba fare l'educatore per raggiungerlo ed ottenerlo; od in altri termini, quali siano gli uffizi dell'educatore. La risposta è facile: Egli dee far sì che l'allievo operi abitualmente in ordine al suo fine, ossia debbe esercitare convenientemente le facoltà dell'alunno. Il retto esercizio delle potenze dell'educando è dunque l'uffizio precipuo a cui tutti gli altri riduconsi. Vediamo quali siano gli uffizi che in questo sono implicitamente contenuti.

Primieramente l'educatore dee fare in modo che l'alunno operi: e però dee vincere la inerzia di lui, eccitandolo all'azione.

Per fare poi che operi ordinatamente dee dirigerlo. Eccitare e dirigere le facoltà e gli atti dell'alunno: eccò i due uffizi precipui dell'educatore. Debbe eccitarlo a quegli atti che non farebbe da sè senza esteriore impulso; dee dirigerlo negli atti spontanei che egli fa, sospinto dalla propria attività e dall'ingenito bisogno di operare. Brevemente: l'attività dell'alunno può essere desta o sopita, operosa od inerte. L'educatore la diriga nel primo caso, la ecciti nel secondo.

Ma l'uomo e per la naturale imperfezione delle sue facoltà, e per effetto del peccato originale, e sovente ancora per colpa

de' genitori e degli educatori è guasto, malato, inchinevole al male: vuol dunque essere corretto, guarito, represso. Ecco dunque un nuovo uffizio dell'educatore: la correzione. Ma questo uffizio si riduce in sostanza ai due primi. Di vero se l'alunno pecca per ignavia, vuol essere corretto eccitandolo all'azione; se pecca per rivolgersi che fa ad oggetti mali, non si può correggere, fuorchè dirigendo le facoltà deviate verso il bene. Vero è che questa direzione può avere ed ha due uffizi: uno positivo, negativo l'altro; l'uno di avviamento al bene, l'altro di allontanamento dal male, d'impedimento da tutto ciò che può essere occasione al male, di scandalo insomma: ma questo mostra appunto che la vera direzione è a suo tempo ancora correzione. L'educatore rassomiglia al cavaliere che abbisogna di sprone per eccitare il corsiero e di freno per dirigerlo: ma il freno e lo sprone servono ad un tempo a scuotere l'ignavia, a rattenerlo, a correggerlo.

Giova tuttavia esplicitamente enumerare gli uffici fin qui accennati. I quali sono negativi o positivi e si riducono ai seguenti:

1° Preservare il fanciullo dal male fisico, intellettuale e morale. *Dal male fisico*, allontanando da lui quanto possa nuocere alla sua salute o danneggiare le forze del corpo. Non vuolsi credere però che lo si debba pure preservare dal dolore, la qual cosa non si può, nè, pur potendo, dovrebbesi fare; perchè il dolore è spesso un benefico e salutare stimolo dell'attività e vi sono dolori assai più desiderabili di molti piaceri. *Dal male intellettuale* ovvero *dall' errore* in che altri sia per trascinarlo. Son sì varii i pregiudizi, come ordinariamente si appellano, le vane apparenze, le preoccupazioni, i mali consigli, i sofismi che corrono per le bocche del volgo che nessuna cura è soverchia ad impedire che tali germi attecchiscano nell'animo del fanciullo. *Dal male morale* finalmente il quale è il vero ed unico male come quello che all'errore conduce, ed è cagione di pena. I perversi esempli, gli allettamenti, le lusinghe, le seduzioni vogliono essere, per quanto è possibile, impedite, e dove pur riescano ad aprirsi la via, debbono rendersi innocue con quei mezzi che indicheremo a suo luogo.

2° Dirigere le facoltà con un acconcio reggime il quale non pecchi nè per eccesso nè per difetto; ma illumini la mente

colla fiaccola della verità, e sveli al suo sguardo gradatamente il beato aspetto del vero, del bello e del buono, e desti in pari tempo i generosi affetti, e la brama di conoscere, d'ammirare, e di amare i nobilissimi oggetti delle facoltà dello spirito umano, sì che l'alunno acquisti gli abiti che abbiamo sopra descritti.

3° Correggere i difetti ingeniti ed acquistati sì fisici come spirituali, e se non si possono intieramente, almeno menomarli sì che diventino innocui E primieramente l'educatore dee vincere e dissipare gli errori in cui possano cadere gli alunni; poi ravviarne gli affetti, stimolando l'inerzia, raffrenando la soverchia, od incomposta e disordinata attività; la qual cosa è piena di difficoltà e di pericoli e richiede somma prudenza nell'educatore (1). Della quale l'antichità ci porge un celebre esempio nel modo tenuto da Isocrate verso i suoi due alunni Eforo e Teopompo d'indole affatto diversa, ed opposta. Questo celebre oratore che, come dice Quintiliano, non fu meno valente nello scrivere che nell'insegnare diceva essere solito a valersi dello sprone con Eforo e del freno con Teopompo. Eccitava l'uno troppo timido irresoluto e lento, reprimeva la soverchia vivacità e l'impeto focoso dell'altro. Nè egli intendeva però di ridurli ad una stessa forma preconcepita; ma di aggiungere a quello e di togliere da questo quanto era di mestieri per condurli entrambi alla perfezione, di cui la natura li aveva fatti capaci (2).

Dal fin qui detto apparisce come noi non possiamo accettare la teorica del Milde (3) il quale enumera fra gli uffizi dell'educa-

(1) Difficile regimen est... et diligenti observatione indiget. Utrumque enim et quod extollendum, et quod deprimendum, similibus alitur; facile autem etiam attendentem similia decipiunt. Crescit licentia spiritus, servitute comminuitur; assurgit, si laudatur, et in spem sui bonam adducitur: sed eadem ista insolentiam generant. Sic itaque inter utrumque regendus est, ut modo frenis utamur, modo stimulis — SENEC. *De Ira*. Lib. II, cap. 21.

(2) Clarissimus ille praeceptor Isocrates, quem non magis libri bene dixisse, quam discipuli bene docuisse testantur, dicebat se calcaribus in Ephoro, contra autem in Theopompo frenis uti solere. Alterum enim exultantem verborum audacia reprimebat: alterum cunctantem et quasi verecundantem incitabat. Neque eos similes effecit inter se, sed tantum alteri affinxit, de altero limavit, ut id confirmaret in utroque, quod utriusque natura pateretur — QUINTIL. Lib. II, cap. 8. *Cf.* CIC. Lib. III *De Orat.* n. 36.

(3) Op. cit.

tore, 1.° la cura della sanità delle potenze dell'alunno, ossia la dietetica; 2.° la coltura delle facoltà sane; 3.° la cura delle facoltà malate, ossia la correzione, che egli dice terapeutica; 4.° finalmente, l'avviamento dell'allievo ad operar da sè stesso. I tre primi convengono con quelli che abbiamo testè enumerati, ma l'ultimo uffizio è evidentemente compreso nel secondo: poichè come sarebbe assurda quella coltura che non ottenesse dalla pianta i fiori ed i frutti per cui si coltiva, così pure assurda sarebbe l'educazione, compiuta la quale l'alunno abbisognasse ancora d'una nuova educazione per imparare ad operar da sè stesso. Questo aggiunto dell'avviamento suppone che le prime tre parti non riescano che ad un meccanismo e facciano dell'allievo come un orologio che a determinati periodi vuol essere caricato. Tale minuta spiegazione degli uffizi dell'educatore, e l'accrescimento di mole de' precetti pedagogici che ne consegue, deriva dal non aver osservato che, a misura che l'allievo va educàndosi e le sue facoltà svolgendosi ed i buoni abiti formandosi, diventa meno necessario l'eccitamento dell'educatore; basta una sorveglianza, una direzione la quale col crescere degli anni e col soccorso del cielo (chè la buona riuscita è certamente un dono di Dio) può cessare essa stessa, supplendovi la coscienza e le leggi divine ed umane.

Così pur sembra ridondante l'enumerazione che Monsig. Dupanloup (1) fa degli uffizi educativi, i quali, a suo avviso, sono i seguenti: coltivare, esercitare, svolgere, avvalorare, ingentilire le facoltà dell'alunno. Certamente questi uffizi si riducono tutti facilmente al retto esercizio ossia all'eccitamento ed alla direzione. Ma l'egregio scrittore supponeva, che vi potesse essere coltura senza esercizio, esercizio senza svolgimento e così di seguito. Che se per coltura ed esercizio intendiamo il retto esercizio fatto secondo le leggi pedagogiche che dichiareremo fra poco, tutto è detto, nè avvi necessità di moltiplicare, com' egli fa, gli uffizi educativi. Ma egli avviene pur troppo talora il contrario: il perchè egli volle prevenire gli abusi che nascono dall'insufficiente od irrazionale esercizio e dalla imperfetta coltura, e che giova enumerare:

(1) Loc. cit.

1° Vi può essere coltura senza esercizio. La coltura ossia l'insegnamento fa nelle anime umane ciò che ne'campi l'agricoltore, cioè getta i semi del vero, del bello e del buono, perchè ne nascano la scienza, l'arte e la virtù. Ma se le potenze che ricevono questi semi non sono preparate nè esercitate a farseli proprii, a fecondarli colla loro attività, perchè germoglino e crescano in piante fruttifere, la coltura è imperfetta. Dunque la coltura delle facoltà umane richiede l'esercizio delle medesime, ed è falsata quando le lasci inerti.

2° Si può dare esercizio senza svolgimento. Tale è l'abuso dell' istruzione puramente mnemonica, e quello dell' abito od assuefazione che potrebbe dirsi meccanica e dovrebb'essere razionale. Montaigne ci invita a sorridere de' saputelli delle scuole che ne escono colla mente non già piena di cognizioni, ma gonfia (1).

3° Vi può essere svolgimento senza acquisto di vigoria, anzi accompagnato da indebolimento delle facoltà, quando altri abusa della forza del fanciullo per ottenerne uno svolgimento precoce.

4° Finalmente vi può essere invigorimento senza gentilezza. Tale è il fatto che lo spiritoso Le Sage (2) fa raccontare al comico suo eroe il quale sotto la disciplina del dottor Godinez era divenuto sì vago di disputare, che assaliva tutte le persone che incontrava per via a furia di sillogismi. Tale è ancora il risultato di certe educazioni date in comune, ove i collegiali alunni, non trattandosi che fra loro, diventano od eccessivamente timidi o grossolani.

(1) Il en debvoit rapporter l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie : et l'a seulement enflée en lieu de la grossir » — *Essais*, liv. 1er, ch. 24.

(2) *Gil Blas de Santillane*. Liv. 1er, ch. 1.

CAPO OTTAVO

I. *Dei mezzi educativi.* — II. *Considerazioni sulla natura e l'uso di essi.*

La storia dello svolgimento delle potenze umane c'insegna non solo il fine ultimo e prossimo dell'educazione; ma ancora i mezzi di cui si dee valere l'educatore nell'esercizio del suo ministero. In fatto noi vedemmo che nel progressivo sviluppo delle facoltà dell'uomo si possono distinguere tre stadi diversi e facili ad essere notati per la varietà e predominio degli stimoli delle facoltà che abbiamo descritte. Questi sono: 1.° i corpi; 2.° la parola; 3.° la legge. I corpi o sia il nostro o siano gli esteriori sono stimolo all'istinto vitale e sensuale per mezzo del sentimento fondamentale e de' sensi interni ed esterni che ne vengono modificati e che a quegli istinti corrispondono. — La parola è stimolo all'istinto umano ed alla volontà per mezzo della riflessione cui essa risveglia. — La legge finalmente è stimolo alla volontà ed alla libertà morale per mezzo della ragione che la comprende e promulga.

Predomina dunque nell'uomo primieramente il mondo fisico o de'corpi; poscia il mondo simbolico o de'segni; e finalmente il mondo morale o della legge che è il puro pensiero di Dio ove tutto aspira ad incentrarsi.

Fatto abitatore di questa sublime regione, l'uomo diventa signore di sè e delle cose, domina alla sua volta il mondo simbolico e fisico; vo'dire che la libertà morale si fa regina e governatrice della potenza di pensare e della facoltà di godere; può piegare a sua posta la ragione medesima e dominare il sentimento. Or con quali mezzi raggiungeremo questo scopo dell'educazione? I mezzi educativi sono gli stimoli medesimi di cui parlammo finora. Rammentiamo che educare è eccitare e dirigere le umane potenze. Ora i corpi eccitano il sentimento; la parola eccita e dirige ad un tempo il sentimento e l'intelligenza; la legge finalmente si manifesta all'intelligenza, s'impone al volere e

colla sanzione eccita il sentimento e l'istinto al ben essere ed alla felicità. Questi dunque sono i tre mezzi fondamentali dell'educazione.

Ma i corpi esterni si possono considerare sotto due aspetti: poichè od operano sul nostro come forza bruta atta a modificare l'organismo; e sono fisicamente utili o perniciosi, e, se utili, sono mezzi igienici o terapeutici, de' quali l'educatore ed il medico si valgono per guarentire, corroborare, o ristaurare la sanità e le forze del corpo: o sono simboli di pensieri ed eccitatori di affetti, sono conoscibili in sè e nelle loro modificazioni, sono piacevoli e belli; ed allora appartengono al *Cosmos* ed all'arte; e sono mezzi d'educazione intellettuale ed estetica. La natura colle varie ed ammirabili sue leggi, le arti umane coi loro moltiplici e stupendi lavori risvegliano ed educano la ragione e l'immaginazione.

Ma la più potente delle arti umane è la parola, la quale è mezzo educativo dell'intelligenza in due modi: poichè ella è stimolo, come abbiamo veduto, della riflessione, ed è rivelatrice del vero; è mezzo di comunicazione fra spirito e spirito di cognizioni e di verità che l'uomo da sè solo non potrebbe trovare, se non gli venissero comunicate, come i fatti storici; o che pur potendo trovare, richiederebbero troppo lungo tempo e grave fatica e più che comune ingegno; e per queste cagioni e difficoltà mancherebbero per lo più di quella solidità e certezza che è necessaria, perchè siano norma efficace dell'azione. La parola adunque è stromento ed indizio del pensiero: noi la chiameremo *istruzione*.

Ma essa esercita ancora un terzo uffizio, in quanto ci fa conoscere la volontà de' superiori e ci mostra ciò che è giusto ed onesto, il diritto, il dovere, la legge. Quest' uffizio è così nobile che quantunque la legge non si conosca che colla parola, noi, lasciando da parte il mezzo con cui l'apprendiamo, la consideriamo in sè stessa come nuovo mezzo educativo. Ora, se prendiamo la legge in amplissimo significato, cioè come il complesso de' mezzi onde si promuove l'osservanza e l'adempimento del dovere, noi troviamo che essa abbraccia non solo la manifestazione del volere del superiore, ma tutti i modi onde si rende amabile il comando ed agevole l'ubbidienza; fra i

quali tiene il primo luogo l'esempio, col quale ci mostriamo noi stessi quali vogliamo che siano gli altri. Conservando alla parola legge il suo stretto significato, noi chiameremo *autorità* l'esempio ed il comando dell'educatore con tutti i modi onde questo si rende amabile ed efficace. Che se riflettiamo finalmente che l'arte è l'effettuazione d'un tipo della mente e l'identificazione del reale e dell'ideale, e che nessun tipo più nobile e sublime si può effettuare che quello dell'uomo perfetto, troveremo che l'esempio morale o la virtù è la somma delle arti, è l'arte per eccellenza.

Noi dunque abbiamo come sommi mezzi educativi la *natura*, l'*arte*, l'*istruzione* e l'*autorità*.

Come noi trovammo questi mezzi considerando gli stimoli delle umane potenze; così ci vengono pure suggeriti dallo studio degli oggetti delle medesime facoltà: le quali sono fisiche o spirituali. Quelle non hanno oggetto, propriamente parlando, ma solo un termine il quale è il corpo nostro od i corpi esterni. Tutto ciò che modifica il nostro corpo può essere mezzo educativo o perfettivo del medesimo. Tali sono gli alimenti, le vestimenta, le cose che ci circondano, gli esercizi del corpo e dello spirito.

Le potenze spirituali sono sostanzialmente l'intelligenza, l'immaginazione e la volontà che hanno rispettivamente per oggetto il vero, il bello, ed il buono. Ma queste potenze sono appunto tali per l'immediata loro congiunzione coi loro oggetti. In che senso adunque diremo che questi sono mezzi educativi di quelle potenze? Nel senso che questi oggetti, i quali nelle loro particolarità e nelle varie loro forme non sono abbastanza conosciuti dall'alunno, o per la loro distanza nel tempo e nello spazio, o per la loro astrattezza, o per la loro natura che non è percettibile nè ai sensi esterni, nè al senso spirituale, gli vengono presentati e fatti conoscere dall'educatore. Così il vero, il quale è di due sorta, concreto, ossia che si può percepire dallo spirito, ed astratto, che non si può percepire ma solo rappresentare per mezzo di segni e di simboli, in generale colla parola, può essere fatto conoscere dall'educatore all'alunno invitandolo all'osservazione di fatti non avvertiti, ed alla meditazione sui suoi insegnamenti. L'osserva-

zione adunque e l'esperienza de' fatti e la parola de' savi, l'istruzione pratica e teorica sono i mezzi d'educazione intellettuale.

Per simil ragione il bello è educativo della facoltà estetica, in quanto è presentato dall'educatore alla contemplazione dell'alunno e gli vien fatto conoscere così nelle meraviglie de' fenomeni e dell'aspetto della natura, come in quelle delle arti. Quindi due mezzi dell'educazione estetica: la natura e l'arte. — E siccome la virtù è la suprema delle arti, così mezzo essenzialissimo d'educazione è l'esempio morale.

Finalmente il bene, essendo oggetto della volontà, diventa mezzo educativo quando coll'aiuto dell' educatore l'alunno pervenne a distinguere il bene soggettivo dall'oggettivo; quando questo pigliò la forma di dovere, d'obbligazione, di legge; quando la legge si riferì al legislatore; insomma quando il fanciullo sentì nella sua forza intrinseca l'autorità. Ma l'autorità è divina ed umana. Quella si manifesta per mezzo della religione; questa, che è fondata sulla divina, si esercita per mezzo della podestà patria e del potere civile. Quindi altri mezzi educativi la religione, la famiglia, lo Stato. Che se abbracciamo questi due sotto il nome di disciplina privata e pubblica, avremo i mezzi educativi classificati come infra:

II.

Gravi considerazioni ci suggerisce questa classificazione dei mezzi pedagogici, delle quali alcune riguardano la loro natura, altre il loro uso.

I. *Natura de' mezzi educativi.* 1° Ciascuno di questi mezzi ha due parti: l'una divina, l'altra umana. Ancora: l'elemento divino è naturale o soprannaturale.

a) I mezzi fisici nell'ordine naturale sono tutto ciò che serve alla conservazione della sanità: il nutrimento, il vestito, l'abitazione, la fecondità della terra, le forze della natura e le leggi che la governano.

Nell' ordine sovrannaturale sono i miracoli ed i sagramenti. I primi hanno tre fini, cioè di dimostrare la potenza, la veracità e la bontà divina. I secondi sono mezzi con cui Iddio ci comunica nuove forze colla sua grazia.

b) I mezzi intellettuali nell'ordine naturale sono: la natura fisica, la natura umana e la società; l'istruzione pratica e teorica; la parola e la scrittura.

Nell'ordine soprannaturale sono: la rivelazione primitiva e la rivelazione profetica; la sacra scrittura e il magistero della Chiesa. Oggetto della rivelazione sono le cose che sarebbero eternamente ignote alla ragione umana, sì riguardo a Dio e sì riguardo al mondo: i misteri e le profezie.

c) I mezzi estetici nell'ordine naturale sono: le bellezze della natura fisica e della natura umana, e le arti belle.

Nell'ordine soprannaturale: i tipi cristiani del Redentore, della Vergine, degli Angeli, de' Santi.

d) I mezzi morali nell' ordine naturale sono la religione naturale, la famiglia, la società civile, la scuola.

Nell'ordine soprannaturale la grazia divina e l'autorità della Chiesa.

Di qui apparisce come nell'educazione umana l'azione divina abbia due parti: l'una protologica, l'altra teleologica; mentre l'azione umana serve come d' anello per collegare insieme i due estremi. In altri termini: per cominciare l'educazione sono necessarii i mezzi divini naturali, gli umani per continuarla, e per compierla i divini soprannaturali. Onde consegue che errano grandemente coloro, i quali mutilano, scavezzano o dimenticano alcuno di questi mezzi; poichè, o siano dati dalla natura o dall'educatore o dalla religione, sono sempre un amminicolo potente e necessario per poter attuare il perfezionamento morale dell' alunno. Quindi tre errori possibili in educazione:

1° Di coloro che si valgono de'soli mezzi dati dalla natura, credendo che l'opera umana contrasti il libero svolgimento delle forze e corrompa i buoni germi insiti nell'alunno. Tale è l'errore dell'educazione negativa del Rousseau.

Il 2° errore è di quelli che negano la necessità della religione soprannaturale, persuasi che basti aiutare co' mezzi naturali lo spontaneo svolgimento delle forze umane le quali, a loro giudizio, sono integre e perfette, e non abbisognano d'altro che di opportuno esercizio per raggiungere il loro fine. Tal è l'educazione dei razionalisti.

Un 3° errore sarebbe di chi credesse doversi adoperare i soli mezzi sovrannaturali; ma questo sistema nella sua integrità non è praticamente possibile, come non è possibile il primo, poichè, si voglia o no, l'opera umana è pur sempre necessaria nell'educazione dei fanciulli.

2. Un'altra considerazione ci si presenta intorno alla natura dei mezzi educativi, se riflettiamo alla loro efficacia. Di vero: le cure igieniche non giovano solamente alla sanità e robustezza del corpo, ma ancora al cuore: la contemplazione e l'effettuazione del bello ci rallegra l'animo e lo solleva al disopra delle terrene miserie, ci diletta e ci migliora, e'ingentilisce, ci perfeziona, e ci fa sospirare a quel regno beato ove ogni umana speranza si compie. La buona disciplina, non che gli atti esteriori, compone all'ordine le stesse operazioni dell'animo alle quali è specialmente diretta. E finalmente la religione promuove la virtù e ad un tempo il vero sapere: è madre e tutrice del novello incivilimento delle nazioni, e di futuri insperati progressi; e mentre, come dice il Montesquieu, pare che non si travagli che pel cielo, fa pure la felicità degli uomini in sulla terra. Di che apparisce, come ciascuno de' mezzi educativi non abbia un'azione limitata ad una sola facoltà, ma la irraggi, a dir così, su tutte le altre.

II. Riguardo *all'uso de' mezzi educativi* sovraccennati è facile il dimostrare 1° che ciascuno di essi è necessario per l'educazione complessiva e finale dell'uomo.

Provatevi infatti a togliere alcuno de'mezzi d'educazione, e vedrete tornar vani i vostri sforzi ed intristire i frutti delle vostre fatiche. Non parliamo de' mezzi fisici necessarii alla vita,

alla sanità od alla robustezza voluta per l'esercizio d'un arte meccanica, onde tanta parte dell'uman genere trae di che campare onestamente. Restringiamoci agli spirituali. Ove manchi l'istruzione, la legge, anzichè eccitare all'azione, irrita l'ignavia che ha in pronto il pretesto di non sapere; e l'esempio è insufficiente, perchè non si comprende lo scopo dell'azione; e, non potendosi distinguere in questa l'accessorio dal principale, si corre rischio di scimiottare e di far caricature anzi che copiare e dipingere secondo le norme dell'arte.

Se manca l'autorità del comando, domina il capriccio, la volubilità, il caso; molto si comincia, nulla si compie; il volere è come vela che volteggia ed obbedisce ad ogni soffio di vento diverso, e durando a lungo questo difetto, si falsa il carattere, illanguidiscono le forze, e l'uomo diventa, come tanti ce ne mostra l'esperienza, insofferente d'ogni freno, riottoso, volubile e, per giunta, vano e superbo.

Se finalmente manchi nell'educazione l'esempio, le facoltà si stancheranno indarno in molti tentativi, piglierà a poco a poco radice nell'animo la persuasione della propria incapacità, si dichiarerà la legge tiranna, e si riuscirà ad un'inerzia peggiore perchè riflessiva e voluta; perchè non alito di affetto, non un sorriso di bello verrà a rallegrare l'animo e ad invitare all'azione temperando la durezza del comando e l'astrattezza e talvolta ancora la pedanteria de' precetti.

Di questi tre mezzi, quantunque tutti necessari, non v'ha dubbio che il più valevole ed efficace non sia l'esempio, il quale per mercede della sua forza porta seco sempre difficoltà proporzionata alla sua importanza. Facile è il comandare, benchè richiegga somma prudenza per evitare i due scogli della rilassatezza e del rigore. Men facile l'istruire, come quello che domanda una compenetrazione, per così dire, delle due menti del maestro e dell'allievo; compenetrazione che dipende tutta o nella massima parte, non che dalla dottrina, ma dalla pieghevolezza, dalla proteità, ci si permetta il nuovo vocabolo, dell'ingegno del primo; ma difficilissimo è in proporzione l'esempio, il quale vorrebbe esser sempre scevro d'ogni macchia e superiore ad ogni censura. Chi può calcolare la gravità dei danni che reca il sorriso che spunta sulle labbra dell'alunno,

allorchè vede cadere ne' difetti a sè rimproverati l'educatore? Chi saprebbe analizzare ad uno ad uno i moltiplici affetti di stupida meraviglia, di gioia maligna, di ribrezzo, d'avversione, di spregio ond'è ad un tratto compreso allorchè per disavventura il fallo è grave? Se ci vuol tanta fatica a farci perdonare qualche corporale difetto; se questo è per lungo tempo un continuo argomento di distrazione agli scolari, che non sarà de' difetti intellettuali e più de'morali? Che se cotesti falli si moltiplicassero, nessun dubbio che la potenza morale, l'autorità dell'educatore sarebbe perduta, ed ove questi abbia un po'di senno e di coscienza, vede di certo come debba abbandonare l'impresa. Ma come ogni uomo è fallibile, che fare adunque in tale occorrenza? Sarà questo un argomento che tratteremo parlando dell'educazione morale.

2. Un'ultima avvertenza ci rimane a fare sull' uso de' mezzi pedagogici. Ed è che tutti questi mezzi sono necessari per l'educazione di ciascuna potenza, ossia per ciascuna parte dell'educazione complessiva.

Tutti gli antichi scrittori che trattarono d'educazione, parlando dell'arte a'loro tempi importantissima qual era l'oratoria, e fra i principali, Aristotele, Cicerone, Quintiliano, convengono nel prescrivere tre condizioni al futuro oratore, cioè l'imitazione degli esemplari, lo studio de' precetti e l'esercizio dell'arte sotto la direzione e la scorta di un valoroso maestro. E con ragione; poichè l'umana intelligenza parte dal concreto per salire all'astratto, dall'esempio ricava la regola: quest'essa poi, studiando più profondamente l'oggetto dell'arte, deduce da altri principii; ma in sulle prime non può trovare in altro modo: e finalmente la regola gli chiarisce in qual modo debba imitar l'esemplare e gli serve di guida nell'esercizio che serve di corona al suo studio; poichè ogni abito operativo si forma operando, ed anche errando s'impara. Adunque quel che gli antichi dissero dell'oratoria vale per tutte le arti e per la massima che è quella della vita; ed ogni educatore deve proporre al suo alunno l'esempio da imitare, l'istruzione necessaria a comprendere la norma dell'operare, ed eccitarlo all'azione, dirigerlo ne'suoi esercizi valendosi della sua autorità.

Conchiuderemo questo capo con due osservazioni critiche.

Il valoroso educatore Monsig. Dupanloup s'accorda con noi nell' enumerazione dei mezzi educativi che egli riduce ai seguenti: Cure fisiche, Istruzione, Disciplina e Religione: ma non fa cenno dell'arte. Vero è che questa può intendersi compresa nell'istruzione; in fatti s'insegna coll'esempio e colla parola; proponendo i modelli e dettando i precetti. Noi tuttavia abbiam creduto opportuno ed utile indicar l'arte come un mezzo educativo fondamentale, perchè essa corrisponde ad una fondamentale facoltà dello spirito che è l'imaginazione. Questa facoltà fu troppo dimenticata dai filosofi e dagli scrittori d'educazione; vuolsi collocarla di nuovo nel posto che le compete. Se si avverte che senza questa potenza che si vale de'sensibili, come di simboli degli intelligibili, non potremmo nemmeno apprendere il linguaggio, si vedrà il motivo per cui noi ne giudichiamo la coltura di grande importanza, ed indichiamo esplicitamente il mezzo precipuo della sua educazione.

Il Curtman (1) poi, che è professore ad Eidelberga, riduce a cinque capi i mezzi pedagogici; cioè I. Delle potenze fisiche: fra i quali pone l'allontanamento delle cose nocive, il soddisfacimento de'fisici bisogni, e gli esercizi corporei. II. Delle facoltà rappresentative, cioè: l'insegnamento, l'intuizione, l'esperienza, la conversazione e l'esortazione. III. Del sentimento, cioè: preghiera, promessa, lode, biasimo, ricompensa, minaccia, castigo. IV. Dell'istinto: comando, lavoro, giuoco, conversazione, emulazione, esempio, prove, proponimenti, proibizioni, coazione. V. Della ragione: consiglio, ritardo, preghiera. VI. Finalmente riduce i mezzi educativi delle facoltà in complesso all'esercizio, alla ripetizione, al riposo, alla diversione.

Molti e gravi appunti si potrebbero fare su questa classificazione, che per amore di brevità tralasciamo, contentandoci di accennare come essa non si fondi sovra principii ben determinati e non sia dedotta da questi con rigore logico: in una parola, difetti di organismo scientifico.

(1) Op. cit. — Erst. Th. Erziehungslehre im engeren Sinne. § 6.

CAPO NONO

I. *Delle leggi dell'educazione.* — II. *Applicazioni.* —

III. *Legge suprema.*

I.

Determinato il fine, gli uffizi, i mezzi dell'educazione, si presenta spontanea la domanda: in qual modo l'educatore debbe esercitare gli uffizi, adoperare i mezzi per ottenere il fine dell' educazione? Determinare il modo, con cui l'uomo dee operare, è stabilire le leggi delle sue azioni. Se dunque noi mostreremo con chiarezza e precisione il modo onde l' educatore debb'eccitare e dirigere per mezzo delle cure fisiche, dell'istruzione, dell' esempio e dell' autorità il suo alunno, avremo determinate le leggi dell'educazione.

Or questo modo ci viene in primo luogo suggerito dal fine dell' educazione che è il fine stesso dell' uomo. Infelice quell'educatore il quale, anzichè coadiuvare l'allievo ad ottenere il suo fine, ne lo deviasse o lo impedisse! Non sarebbe angelica l'opera sua, come debb' essere, giusta il concetto biblico che gli angeli ci rappresenta come veri educatori degli uomini, ma satanica; non meriterebbe per conseguenza la benedizione ma la maledizione degli uomini e di Dio. La qual cosa essendo evidente, come evidente è del pari che uno è il fine dell'uomo, Iddio; uno il mezzo, la virtù, ossia il retto uso delle sue potenze; uno il soggetto che di queste potenze è fornito, cioè l' uomo, consegue che una debb' essere l' educazione, uno lo spirito che la governa, uno lo scopo a cui dee mirare continuamente l'educatore.

A quest'unità dell'educazione accennava il P. Girard quando pose per epigrafe alla sua opera, vero monumento pedagogico: *les mots pour les pensées, les pensées pour le cœur et la vie.* Di questa unità nell'educazione egregie cose scrisse il grande filosofo Roveretano nell'opuscolo che porta questo stesso titolo, ove dimo-

stra come il fine dell'uomo essendo soprannaturale, la vera e compiuta educazione debb'essere religiosa. Di che consegue che vana opera non solo ma perniciosa farebbe chi nel Cristianesimo pretendesse educare senza essere ispirato nel sacrificio, che fa di se stesso all'alunno, da quella fede, che sola dirada le tenebre della ragione e rende l'uomo veramente potente.

Ma l'unità del fine ultimo ed eterno dell'uomo non esclude, anzi suppone la varietà de'fini prossimi e speciali degli individui umani, e la preparazione allo stato sociale a cui ciascuno è chiamato dalla natura (1) e dalla particolare sua condizione. Varia adunque sia l'educazione per li singoli individui; ma una per ciascuno.

Che se l'educazione debb'essere una riguardo al fine a cui mira, non ne consegue però che una sola sia la potenza, che l'educatore dee perfezionare nell'alunno. Chè questo sarebbe un mutilarlo, un guastare l'opera di Dio. Moltiplici essendo le potenze di cui l'uomo è dalla natura e dalla grazia fornito, e queste essendo tutte necessarie al fine mondano ed oltramondano che gli venne prefisso, consegue che tutte debbe coltivarle, nessuna trascurarne; in una parola, che l'educazione debb'essere universale o compiuta, cioè abbracciar tutto l'uomo ed estendersi a tutte le età della vita.

E primieramente bisogna coltivare nel fanciullo tutte le facoltà, senza trasandarne nessuna (2). Le facoltà intellettuali e morali per le prime, lo spirito d'osservazione, la riflessione, la coscienza, il giudizio, il raziocinio, la memoria, l'imaginazione, l'invenzione, il gusto e la favella. Se si mira soltanto all'esclusiva coltura di alcune di esse, si corre rischio di recar gravi danni e porre deplorabili ostacoli all'umano perfezionamento ed all'umana felicità. Vi contenterete voi di coltivare la memoria d'un fanciullo? ne farete un erudito. La sua atten-

(1) Intorno alla varietà delle individuali vocazioni è bella la sentenza espressa dal poeta ne' noti versi: — Natura
Non patitur cunctos ad eamdem currere metam
Sed varias iubet ire vias, variosque labores
Suscipere ut vario cultu sit pulchrior orbis.

(2) NAVILLE. *De l'Éducation publique.* Deuxiéme partie, 2.me section § 1.

zione ed il ragionamento? un matematico. La sua immaginazione? un poeta. Ma quando entrerà nel mondo affidato alla sua prudenza, quando egli dovrà aver commercio d'affari cogli uomini, o adempiere i doveri di capo di casa, di cittadino, di consigliere d'un Comune, l'erudizione, la matematica, la poesia non gli saranno d'un grande aiuto per salvarlo dalle insidie che gli saran tese, per proteggere il suo ben essere, per fargli correre senza ciampi il cammino intralciato della vita. Non rimpiangerà egli allora la poca cura che si è posta a formare in lui lo spirito d'osservazione ed il senno? E quanto funesta non sarà per essere la vostra sollecitudine, se tutto occupato nello svolgimento delle potenze intellettuali, avrete negletto la coscienza che sola può loro dare una direzione salutare?

Le facoltà intellettuali si prestano reciproco aiuto e le une non possono far senza delle altre. L'immaginazione viene in soccorso del ragionamento, il giudizio governa l'immaginazione. Tutte queste diverse facoltà richieggono l'uso delle idee, dei segni, e della favella in particolare che loro vengono somministrate dalla memoria. A che serve l'elevatezza e la profondità filosofica a chi è incapace di conservare la memoria di fatti, sui quali potrebbe appoggiare le sue opinioni? A che cosa servono i fatti, quando non sapete come combinarli, rannodarli, scoprirne le leggi?

Molti traviamenti dell'ingegno e del cuore derivano da una incompiuta coltura delle nostre facoltà intellettuali. Applicate un fanciullo unicamente agli studi matematici; quando sia più attempato, vorrà ritrovare da per tutto il genere di dimostrazioni al quale è stato uso; e poichè le verità storiche e morali non l'ammettono, egli cadrà sventuratamente nello scetticismo. Nudrite solamente la sua immaginazione; voi lo mettete sullo sdrucciolo di mille illusioni ed esagerazioni, e gli preparate amarezze infinite. Meglio per lui se la sua memoria fosse stata coltivata sola, chè primeggiando l'avrebbe renduto un'eco vivente!

Quantunque inferiori alle facoltà intellettuali e morali, le facoltà fisiche, come i sensi, non debbono esser neglette. Ministro dell'anima, il corpo vuole essere esercitato in modo da rendere alla sua regina il servizio che le è dovuto. La sua

impotenza o fiacchezza può mettere impedimento ad opere grandi e generose: il suo vigore, la sua destrezza conducono non poco al benessere dell'uomo, e pei loro immediati vantaggi, e per l'azione che esercitano sul suo stato intellettuale e morale.

Fallirebbe adunque al suo scopo quell'educatore che tutto intento alla coltura delle potenze spirituali lasciasse languire la salute, non badando alle fisiche; come pure chi attendendo allo svolgimento dell'intelligenza trascurasse l'educazione del cuore, o chi finalmente mirasse a svolgere la memoria o l'immaginazione o la ragione esclusivamente.

Abbiamo detto in secondo luogo che le umane potenze debbono essere educate in tutte le età della vita. La cosa è evidente se si parli dell'infanzia, della puerizia, dell'adolescenza e della gioventù, periodi dell'esistenza, nei quali l'uomo abbisogna dell'autorità e della direzione d'un altr'uomo per imparare la scienza e l'arte a cui è chiamato dalla natura e dalla condizion sociale in cui si trova. Ma non è meno vero dell'altre età, quantunque la cosa appaia men chiara. Di fatto in qualunque età l'uomo abbisogna di progredire nel sapere e nella virtù: in qualunque età egli è perfettibile, perchè la perfezione è posta fuori degli ordini del tempo. In qualunque età adunque l'uomo abbisogna d'educazione. E questo bisogno gli vien soddisfatto, e questa educazione, purchè non vi ripugni e la sfugga, gli vien sempre dato di rinvenire. La sola differenza fra l'educazione, che riceviamo nell'età primiera e nell'età matura, sta in ciò che nella prima l'educazione è diretta, e prossima; nella seconda meno diretta e più remota: in quella predomina la famiglia e la scuola; in questa la società civile e la Chiesa. In quella come più deboli cediamo più facilmente all'altrui influenza, la quale in questa diventa al paragone men forte. In altri termini, l'educazione essendo una cooperazione di due intelligenze, di due volontà, l'intelligenza e la volontà educatrice è più individuale nella prima età; è più collettiva e sociale nella età matura. Epperò con ragione si dice che questa educazione è dall'uomo data a se stesso, il quale nella varietà infinita degli impulsi che da ogni parte riceve, delle direzioni vere e false che gli vengono date, esercita vigorosamente la sua libertà, si sottrae alle une, affievolisce le altre; vi trova novello rigore o lan-

guidamente vi si abbandona. Quindi ai genitori sottentrano oppure si aggiungono gli amici, agli istitutori le leggi, ed i magistrati, alla scuola la conversazione e la stampa. Vuolsi tuttavia notare come, parlando dell'educazione che l'uomo dà a se stesso, molti moderni scrittori, ed alcuni forse senz'avvedersene, condotti dal razionalismo, cadono in un grave errore che è l'esagerazione dell'autonomia e libertà umana. L'uomo non è mai sì forte da non abbisognare come nella vita esterna, così nella intima, del sussidio e del conforto degli altri. Quindi la sapienza che disse: *væ soli*! confermò con una ammirabile istituzione la verità del suo dettato. Il sagramento della Penitenza, nel quale l'uomo apre i penetrali più segreti della sua coscienza ad un altr'uomo, che spoglio in quel momento delle umane miserie, parla a nome di Dio che egli rappresenta, e da cui ricevette la missione di consolare la sventura, di rammarginare le piaghe morali, d'esser depositario fedele del segreto del cuore e sacro interprete della legge divina, e l'angelo della vita, questo sagramento risponde ad uno de'bisogni più profondi dell'umana natura.

Dalle due leggi fondamentali (1) dell'unità nell'azione educativa riguardo allo scopo, e dell'universalità rispetto alle potenze, consegue una terza legge che abbiamo già accennata, cioè la legge dell'ordine e dell'armonia. Poichè l'ordine essendo, giusta la definizione leibniziana, il vario ridotto all'uno; ove l'educatore non cercasse di porlo fra le potenze che educa, peccherebbe contro l'una o l'altra delle due leggi dell'unità e dell'universalità. Egli dee adunque coltivare le potenze dell'alunno in modo che l'una non impedisca l'azione, l'esercizio, il perfezionamento delle altre; ma si servano fra loro di scambievole aiuto, e formino ciò che nella musica è armonia, nella quale uno è il suono fondamentale, cui tutti gli altri simultanei tendono a rinforzare ed a svolgere nei suoni elementari che lo formano. Nell'educazione parimente tutto dovendo tendere alla virtù, le varie potenze debbono armonizzare fra loro, il corpo collo

(1) L'*unità* e la *totalità* sono i caratteri che, secondo il Rosmini, distinguono la vera filosofia dalle dottrine che ne usurpano il nome. V. *Nuovo Saggio sull'origine delle idee*. Prefazione.

spirito, la fantasia colla ragione, la memoria col giudizio, l'affetto col dovere.

Ma quest' armonia delle facoltà, si dirà, è forse conciliabile colla nostra natura? Si potrà essa ottenere fra tanti elementi eterogenei e discordi fra loro? « Appena gettiamo uno sguardo sopra noi stessi, dice il Degerando (1), vi troviamo confusione, contraddizione e disordine. Non possiamo fare un passo senza smentire noi stessi. La lotta con noi stessi domina pressochè tutta la nostra vita, ed è, a così dire, la storia della nostra esistenza. Gli istinti animali lottano in noi contro gli spirituali, e gli uni e gli altri lottano coi nostri doveri: le tendenze stesse del senso non possono venir soddisfatte fuorchè a detrimento le une delle altre; quanto maggiore è la loro varietà, altrettanto cresce la loro discordanza: come per altra parte tutte concorrono alla nostra conservazione; mentre pei loro eccessi tutte ci spingono alla nostra rovina. Rivali fra loro le nostre passioni mutuamente s'osteggiano, le une tenere e dolci, le altre impetuose e violente. La ragione insorge contro il cuore, il cuore contro la ragione, l' imaginazione è alle prese col senno, la discordia s' introduce nelle nostre opinioni stesse, e il dubbio, solcando da lungi l' orizzonte della nostra intelligenza, può egli solo introdurre fra le nostre facoltà l' universale dissenso. Noi abbisogniamo di occupazione e di lavoro; eppure aspiriamo al riposo. Una tendenza potente ci conduce nella società degli uomini, una tendenza più forte ci spinge nella solitudine. L'imitazione ci comanda e c'incatena pressochè senz' avvedercene; eppure il sentimento della nostra indipendenza le si ribella: l' uso ci tira e la novità ci rapisce. Aspirando a ciò che v'ha di più alto e di più degno nutriamo in cuore desiderì generosi e sublimi; ma ricadendo al di sotto di noi stessi pare che proviamo talvolta un barbaro piacere ad avvilirci: e finalmente l'amor di noi stessi e la generosità del sacrificio ci ritengono o ci appellano, si condannano l'un l'altro, e si arma quello della forza che gli dà una legge fondamentale della nostra natura, questo di tutta l'eloquenza che gl'ispira la santa causa dell' umanità. Da sì fatta guerra universale perpetua che ferve nell'in-

(1) Du Perfectionnement moral, Liv. I, chap. III.

timo dell'anima nostra, dee nascere una pace duratura e feconda: ciascuno di questi elementi ch'eran pronti a distruggere debb'esser messo al suo luogo, assoggettato alle leggi che lo governano, concorrere all' ordine intiero, recando qua un utile soccorso, là una necessaria limitazione, ove compensando i danni, ove preparando conquiste e perdendo in quest'alleanza ciò che poteva avere di pernicioso. Per fermo che altro è mai questa guerra, fuorchè l' esercizio della virtù, che è causa certamente delle nostre afflizioni, ma è pure la materia del nostro trionfo, la fonte dei nostri meriti, e il fondamento delle ricompense a cui aspiriamo? » L'educatore adunque dee scoprire il segreto di questa grande armonia, dee studiarne gli accordi e le condizioni, dee prepararla colla coltura delle facoltà dell'alunno in modo che ciascuna di queste raggiunga il fine che le fu assegnato e concorra all'armonia della vita: e questa otterrà col favore superno rammentando che il corpo è il tempio dello spirito, e lo spirito è il santuario di Dio (1).

Le tre leggi dell' unità, dell'universalità e dell'armonia che l'educazione dee stabilire nell'anima umana si deducono, come abbiamo veduto, dal fine dell'educazione; altre ne troveremo studiando la natura delle facoltà medesime.

Di vero l'azione educativa, abbiam detto, debbe ordinare al fine dell'uomo tutte le umane potenze; e debb'ordinarle eccitando atti ripetuti, per mezzo de'quali col tempo si trasformino le potenze in abiti buoni, che saranno altrettante virtù nell'amplissimo significato della parola, quale fu adoperato dai peripatetici che le dividevano in meccaniche, intellettuali e morali. Quindi è chiaro che quest'azione non è istantanea, ma debb'essere continua e varia secondo la natura delle potenze che esercita e degli atti che tende a produrre. Debb'essere, se mi fosse lecito dirlo, melodica. Nella melodia, che è la successione di suoni aggradevoli, richiedesi che il suono seguente sia preparato dal precedente e si accordi con esso: ove questa condizione sia violata, avvi una stonazione che è, a dir così, una contraddizione di ciò che segue con quel che precede. Per lasciar le figure, diremo adunque che questa legge pedagogica è la gradazione. Come in

(1) Nescitis, quia templum Dei estis? — I. Cor. III, 16.

natura nulla si fa saltuariamente, ma un fenomeno ne prepara un altro; così in educazione un atto deve agevolarne un secondo, e questo un terzo, e così di seguito tanto nell'ordine delle azioni, quanto in quello dei pensieri e dei sentimenti. In ordine all'azione la gradazione richiede che si conduca l'alunno dal facile al difficile: ciò che abbiam detto degli abiti dimostra la verità di questa legge. Gli atti umani sono gli uni scala agli altri, e se si vuol salire al supremo grado senza passar per gl'intermedi, si tenta l'impossibile. La facilità poi si conosce dal diletto provato, dalla brevità di tempo ed esattezza con cui si fa dall'allievo l'esercizio proposto.

Ciò che è facile nell'ordine delle azioni, è noto in ordine al pensiero. La gradazione adunque domanda che si conduca l'alunno dal noto all'ignoto, ossia da una prima conoscenza ad un'altra, che è implicitamente contenuta in quella. Imperciocchè tale è la legge della nostra mente, che il progresso delle cognizioni non è possibile, se le une non puntano sulle altre, e le susseguenti non sono uno sviluppamento od una dichiarazione delle precedenti già acquistate. Al primo intùito complessivo e sintetico dello spirito succede una prima analisi che comincia a spandere la luce sulle parti precipue dell'oggetto e rende possibile una nuova sintesi, che è preparazione ad altre analisi intrecciate con altre sintesi successive. Quindi la necessità di conoscere lo stato mentale dell'allievo e di esplorarlo per mezzo di esercizi dialogici, nei quali la mente del fanciullo si manifesta qual è, ed il maestro chiarisce le nozioni oscure, distingue le confuse, e passo passo lo guida da ciò che sa a ciò che ignora.

Lo stesso si dica de' sentimenti e degli istinti. Predominano nella vita umana dapprima gl'istinti fisici, coi quali la natura cerca di svolgere le sue forze e toglier gli ostacoli alla sua attività. Vengono in seguito gl'istinti umani, gli uni più energici e più nobili degli altri, finchè l'uomo diventa signore della sua volontà ed ossequente e libero osservator della legge. La gradazione adunque richiede che l'educatore cerchi di risvegliare successivamente gli affetti e gl'istinti, passando dai meno nobili ai più nobili ed eccellenti.

Un'ultima legge pedagogica finalmente possiamo dedurre dalla varietà delle potenze che si debbono perfezionare. L'educatore

non opera sull'uomo in astratto, di cui una è l'essenza, ma sugli uomini reali e concreti. Ora nella natura all'unità ammirabile della specie è accoppiata la varietà infinita degl'individui. Fu già avvertito da Leibniz il quale stabilì il principio degl'indiscernibili, che è impossibile trovare in uno od in più od innumerevoli alberi della stessa specie due foglie perfettamente uguali. Varieranno sempre o nella grandezza o nella forma o nel colore, od in altri accidenti del picciuolo, del vertice, del lembo, della nervatura, delle pagine, del parenchima. Or che diremo della varietà degl'individui umani? L'azione dunque dell'educatore debb'essere conveniente a quella dell'alunno e variare all'infinito, come variano le umane individualità, nelle quali son differenti le forze fisiche, le costituzioni ed i temperamenti, differenti le tempre degl'ingegni e degli animi, differenti i fini speciali ossiano gli stati a cui son chiamati dalla natura e dalla loro condizione, differenti finalmente l'età ed il sesso. A tutte queste differenze e varietà deve attemperare la sua azione l'educatore, ed imitare il profeta il quale, volendo risuscitare da morte il figliuolo della vedova, strinse e dispose sì fattamente le proprie membra che combaciassero col corpicciuolo del bambino per infondervi la vita novella (1).

Che se volessimo valerci dell'analogia sopra recata, diremmo che, rassomigliando l'educatore ad un musico, questi non dee sapere esercitar la sua arte sopra un solo strumento, e d'un solo conoscere i pregi ed i difetti, ma a tutti gli strumenti simili dee sapere accordare la maestra sua mano per trarne armonie lusinghiere all'orecchio degli uomini giusti e degne del tempio che echeggia di laudi all'Eterno.

Questi pensieri pare che intravvedesse Pitagora il quale, posta per base della sua filosofia l'armonia del mondo, voleva che nel suo pedagogico istituto i giovani s'avvezzassero col silenzio e colla meditazione a sentirla nell'intimo dell'animo per effettuarla colle azioni nel microcosmo, ossia nella lor vita.

(1) *Reg.* Lib. III, cap. XVII — *Ib.* Lib. IV, cap. IV.

II.

Le leggi pedagogiche, dichiarate necessarie per l'educazione degl'individui, sono pur tali per quella delle nazioni. L'educazione nazionale debb'essere: 1° *Una* nello spirito e nelle sue tendenze, perchè ciascuna nazione ha un'idea da effettuare, ha una missione che costituisce la vocazione naturale delle schiatte e delle popolazioni, viene determinata dalle varie loro condizioni interne ed esterne, quali sono la stirpe, il genio, la lingua, il clima, il paese, le consuetudini, le storiche tradizioni e la religione. Di questa vocazione poi ciascuna nazione non acquista la coscienza riflessiva e distinta se non negli uomini grandi che ne compendiano in sè stessi il passato. Ed abbenchè anch'essi siano soggetti a gravi e pericolosissime illusioni (di che abbiamo l'esempio in Napoleone I) allorquando, cercando di promovere la nazionale grandezza, dimenticano il principio fondamentale dell'ordine universale, la giustizia, la quale, come è fondamento della famiglia e della nazione, così debbe pur essere della famiglia delle nazioni; tuttavia e l'etnografia razionale e la teleologia dei popoli non permettono di dubitare della verità della vocazione o destinazione delle singole nazioni e del dovere che ha ciascuna di esse, di comprendere il tipo secondo cui fu foggiata dal tempo e dalla Provvidenza, e di effettuarlo nella sua condotta politica ed internazionale.

2° *Universale*, cioè debb'essere compartita ad entrambi i sessi ed a tutte le classi de' cittadini, nelle quali sarà perpetuamente divisa la civile comunanza. Non a tutti convengono le stesse conoscenze, non a tutti le stesse abilità; quindi la varietà degl'istituti educativi, onde abbiam fatto cenno a suo luogo, la quale cresce a misura che progredisce la civiltà, e più vivo si fa sentire negli uni il bisogno di coltura, e negli altri il dovere di promuoverla conformemente allo stato politico e sociale della nazione.

3° *Armonica*; dee cioè ispirare il rispetto delle leggi; promuovere le associazioni industriali, commerciali, scientifiche religiose; coadiuvare il reciproco accordo delle varie classi dei

cittadini; mantenere ed accrescere negli animi la mutua stima e l'amore. L'educazione non debb'essere esclusivo patrimonio dei ricchi, ma universale beneficio de' ricchi e de' poveri, degli abbienti e de' non abbienti. Contro questa legge peccano gli Stati che ammettono la schiavitù od il servaggio od almeno i privilegî odiosi ed ingiusti, quali sono ad esempio gl'industriali ed i commerciali. Peccano pure coloro fra i moderni livellatori, socialisti o comunisti che si appellino, i quali eliminando la proprietà e la eredità, tendono a cancellare ogni tradizione domestica ed a distruggere le armonie economiche e politiche.

4° *Graduata.* L'educazione nazionale ossia pubblica dee fondarsi sullo stato di civiltà e di coltura del popolo, e prepararlo a sempre migliori destini si in fatto di religione e di moralità, come di benessere e di ingerenze nei pubblici negozi. Contro questa legge peccano da una parte i politici retrivi o stanzionarî, i quali vorrebbero mantenere le nazioni in uno stato di perpetua immobilità e tutela, come peccano dall'altra i rivoluzionarî i quali non aspettano i mutamenti sociali preparati dal lento lavorio de' secoli, ma rompono la catena de' progressi con iscosse violente, e deteriorano coll'intenzione di migliorarle, le condizioni dei popoli. Le leggi a nulla valgono se non sono fondate sui costumi; ed i costumi non si formano, se non coll'opera longanime ed efficace dell'educazione. Così la Convenzione di Francia nel 1793 proclamò l'educazione nazionale, universale e gratuita, e distrusse il bene esistente per correre dietro al bene impossibile.

5° *Conveniente* ai bisogni delle diverse classi sociali, alle istituzioni politiche, al grado di civiltà, al rispetto della religione, alle tradizioni sociali, ed a quella vocazion nazionale di cui abbiam fatto cenno più sopra.

III.

Il rigore scientifico, onde ci adoperiamo per quanto è in noi di adornare la nostra trattazione, non ci permette di conchiudere l'argomento delle leggi pedagogiche, senza cercare quale fra le cinque leggi fin qui dichiarate debba e possa dirsi la suprema, cioè quella onde logicamente tutte le altre rampollano.

Da quanto ne lasciò scritto il Rosmini (1), pare ch'ei ponesse in cima di tutte le altre la gradazione: nè mancano gravi argomenti a sostegno di questa opinione. Di vero se si riflette che la legge di gradazione o di continuità è la condizione dell'efficacia della direzione educativa, e suppone un principio che è il punto di partenza dell'azione educativa, un mezzo che ne è il procedimento, ed un fine. — Ancora: che il fine dell'azione educativa è il fine stesso nell'uomo, che il principio è lo stato in cui si trova l'alunno con tutte le potenze di cui è fornito da natura; consegue che la legge di gradazione suppone le due leggi dell'unità e dell'universalità che abbiamo sopra dichiarate, e quindi ancora la legge d'armonia che è un corollario di queste due, le quali non si possono ad un tempo osservare senza che l'azione educativa sia armonica, ossia venga attuando le potenze in modo che l'una non sia d'ostacolo all'altra, ma tutte reciprocamente si favoreggino nel loro esplicamento. Se si avverte ancora che il punto di partenza non è l'uomo in astratto, ma l'alunno vivo e reale che si vuole educare; e che la gradazione, ossia il movimento progressivo ed armonico delle sue facoltà, è impossibile, se gli atti a cui viene eccitato non sono proporzionali e convenienti allo stato delle sue facoltà; si vedrà di leggieri come tutte le leggi dell'educazione si riducano sostanzialmente alla legge di gradazione.

Questa legge è universale in natura: tutti gli esseri finiti i quali non furono da principio costituiti in uno stato immobile e definitivo, sono soggetti a continui cambiamenti, i quali sono connessi cogli stati in cui si trovavano precedentemente, e sono preordinati ad un fine stabilito dalla loro natura e dalla divina Provvidenza. In natura nulla si fa saltuariamente; è antico dettato il quale è vero in tutti gli ordini degli esseri, siano essi fisici o spirituali; ed il loro sviluppo e perfezionamento, come i loro regressi e deterioramenti, sono soggetti alla legge medesima.

Per la qual cosa se la gradazione non si piglia in astratto ma in concreto, non in senso limitato ad una potenza, ma estendendolo a tutte, essa è la legge dello svolgimento umano;

(1) *Del Princip. sup. d. Met.*

e lo svolgimento, ossia l'attuazione armonica delle potenze è appunto ciò che si vuole ottenere educando.

Eppure non giova dissimularsi esistere un pericolo grave, che questa legge non venga da tutti rettamente interpretata. Supponete infatti un educatore che ecciti troppo energicamente le facoltà dell'alunno, e miri a dargli un'istruzione precoce, formandone uno di quei piccoli prodigi di cui la vanità de'genitori fa pompa nelle dorate sale: supponete che voi assistendo alle sue lezioni le troviate condotte secondo tutte le leggi didattiche sì per l'ordine delle idee come per l'attività del discente, e per la forma dell'insegnamento; supponete che il governo del medesimo, la disciplina, i modi dell'educatore siano perfettamente gentili, paterni: supponete un Bossuet istitutore del Delfino di Francia. Voi vedete che il fanciullo comprende il maestro, ritiene, applica le cose imparate, voi lo ravvisate docile, obbediente, ossequioso: ma scorgete ad un tempo che la potenza di quell'ingegno maraviglioso del maestro con tutta la sua dolcezza lo opprime, ed il diletto che gli cagiona, lo stanca; voi vedete in quella fisonomia uno sforzo, e se avete un occhio abbastanza acuto voi prevedete non molto lontana negli anni avvenire o la morte o la stupidità del Delfino di Francia (1). Conscii di quest'errore che cosa diremmo al Bossuet? che non osserva la legge di gradazione? che trasalta le idee intermedie nel suo insegnamento, che non scelse bene i punti di partenza? No.

(1) Noi siam lontani dall'attribuire al Bossuet l'errore accennato. Non facciamo che una supposizione. Il poco frutto, che trasse il figliuolo di Luigi XIV dalle lezioni del grande oratore e teologo della Francia, vuolsi con tutta probabilità attribuire alla sua indole apatica e fiacca natura, la quale strappava dalla penna del Bossuet le seguenti parole, che egli scriveva ad un amico: *il y a bien à souffrir avec un esprit si inapptiqué.* A questa cagione, che è per sè già sì forte, s'aggiunsero i modi imperiosi ed eccessivamente severi del governatore di lui, il Duca De Montlausier, i quali gli ispirarono tale un'avversione ai libri, che, come racconta uno scrittore contemporaneo, *il prit la résolution de n'en jamais ouvrir, quand il seroit son maitre, et il a tenu sa parole.* Intorno al metodo tenuto dal Bossuet nell'ammaestrare il suo alunno veggasi la relazione che egli ne scrisse intitolata: *De Institutione Ludovici Delphini, Ludovici XIV filii, ad Innocentium XI Pontificem maximum*, e l'*Histoire de J.-B. Bossuet par M. L. Fr. De Bausset.* Liv. IV.

Gli diremmo piuttosto: la vostra istruzione, i vostri esercizi, il loro ordine, la loro serie è eccellente, è ammirabile: ma.... ci pare poco adatta alle forze dell' età; ci pare alquanto sconveniente.

Facciamo ora l'ipotesi contraria. Un educatore ha tanta tema di logorare le forze fisiche, intellettuali e morali dell'alunno; vuol assicurarsi sì fattamente della realtà dei progressi che fa; si fida sì poco all'ingenito vigor delle menti che misura ogni ordine, precetto, cognizione che dà all' alunno colla squadra e col compasso, e non finisce d'insegnargli i primi rudimenti della lettura e numerazione anzi l'età di dieci anni. Per tema di stancarlo limita gli esercizii ginnastici e mentali a pochissime ore, prolunga il sonno caro alla puerizia oltre il bisogno. Per altra parte amorevole com' è, s' è guadagnato l'amore, la stima, l'ubbidienza dell'alunno, il quale è esattissimo osservatore di quanto gl'impone l'educatore. Ordine, disciplina, esattezza, gradazione importantissima in ogni esercizio non manca; ma crescendo in età il ragazzo diventerà pigro, molle, ignorante di tutto che non ebbe udito dalla bocca del maestro o delle persone di casa. Si vede chiaro che l'istitutore ha falsata l'educazione. — Che gli diremmo? che ha violata la legge di gradazione? No; ma che il suo alunno può, senza logorarsi le forze, lavorare di più, esercitare una maggior attività; che in somma l'educazione non è proporzionata al fine che si vuol ottenere; che non è conveniente.

Altro esempio: Io veggo un melanconico giovinetto, sulla cui fronte apparisce l'impronta dell'ingegno affaticarsi da mane a sera intorno alle formole algebriche che gli vengono tuttodì dichiarate da valentissimi e celebri professori dell'università; perchè tale è il voler del genitore a cui egli si rassegna. Ma per riparare le forze che egli sente mancarsi, eccolo di quando in quando dar di mano ad un flauto da cui imparò senza sussidio di maestro a trarre dolcissime e soavi melodie. Divenuto ingegnere, per quel poco che apprese, e per la bontà dell'animo che gli guadagnò l'amore di quanti il conobbero, egli si governa onestamente: ma non può a meno di sbagliar di quando in quando il livello d'un acquedotto, ond'è che la fontana è spesso asciutta; piantati i termini de' poderi, il padrone s' accorge

che furono scambiate le sue ragioni con quelle del vicino. Il giovane ingegnere se n'adonta, si sente in lotta col suo destino: la natura l'aveva fatto musico; il padre, ottima persona del resto, i maestri ottimi istitutori lo fecero ingegnere.

Eccovi ora una schiera di poeti pei quali le cure dell'educazione furono affatto sprecate: si volevano fare avvocati; ma, per dirlo con una frase arcadica, il biondo nume fu più potente di Temi.

Bastano questi fatti, che son veri pur troppo, e sgraziatamente non tanto rari quanto sarebbe desiderabile, per dimostrarci che la legge di gradazione non risponde a tutte le difficoltà, non risolve ogni dubbio, non dà norma a tutta l'educazione; e che se le ragioni che abbiam sopra recato, forse convincono l'intelletto, non valgono a persuadere l'animo, non recano con sè quel lume d'evidenza, a' cui raggi la mente s'allieta e riposa come nella propria sede. Or qual sarà questa legge da cui tutte le altre scaturiscono come da fonte, ed a cui si riducono come a loro principio?

I riferiti esempi ce la indicano abbastanza. Ma per esserne certi rammentiamo ciò che abbiam detto più sopra: l'educazione è un'arte: ogni arte suppone certi mezzi e un certo fine; l'opera dell'artista consiste nel valersi di questi mezzi per ottenere questo fine. Arrogi che l'arte umana non mira già a produrre ciò che si fa spontaneamente dalla natura; bensì ad aggiungere alle forze naturali quanto manca perchè producano un certo risultato. L'uomo non crea, ma si vale della forze esterne e delle forze proprie, o siano fisiche o spirituali, per ottenere un effetto. Noi abbiamo dunque 1° un fine; 2.° de' mezzi naturali ossia indipendenti dall' uomo; 3.° de' mezzi umani, ossiano dipendenti dalla mente e dalla volontà umana. Nelle opere dell'arte i mezzi naturali non bastano da soli ad ottenere il fine, i mezzi umani nemmeno: bisogna combinarli insieme e dalla più o meno sapiente disposizione e coordinamento di questa doppia specie ed ordine di mezzi risulta l' ottenimento più o meno facile e perfetto del fine.

Di più: i mezzi naturali sono invariabili e costanti; l'uomo deve prenderli come sono: egli non può foggiare la natura a suo talento, dee studiarla, conoscerla, accettarla qual è. Dun-

que noi possiamo prendere per tipo dell'arte in generale la soluzione del problema di meccanica per cui, prefissa una risultante e data una componente, si cerca e si applica una seconda componente adatta ad ottenere la risultante prefissa.

La meccanica insegna il modo speciale di trovare questa seconda componente, la quale combinandosi colla prima produce la risultante. Ma se ci si domandasse in generale; come debb'essere questa componente che dipende dalla risultante e dall'altra componente? Noi dovremmo e potremmo agevolmente rispondere: questa componente non debbe peccare nè per eccesso nè per difetto d'intensità o d'energia; non debbe peccare nè per eccesso nè per difetto di divergenza: in somma la nuova forza da applicare non dee peccare sotto nessun rispetto d'eccesso o di difetto, ma debb'essere conveniente alla risultante ed alla forza data. Così pure nell'educazione: la risultante è il fine dell'alunno; la componente data è la sua natura; la seconda componente è l'azione educativa: la quale adunque debb'essere conveniente in intensità e direzione ai due dati del problema. L'intensità dell'azione educativa è l'eccitamento delle facoltà all'atto; la direzione mira al fine.

La legge che domina la risoluzione di questo problema che abbiam preso per tipo, domina del pari tutti i problemi dell'arte umana: la quale adoperando le sue forze, dee farne un uso conveniente. La legge di convenienza è la legge delle arti belle (1), è la legge della vita umana. Gli Stoici dissero: *vive conformiter naturae*. Se la tua azione non è conveniente alla tua

(1) « Tu dei sapere, dice monsignor della Casa, (*Galateo* § 140) che gli uomini sono molto vaghi della bellezza, della misura e della convenevolezza, e per lo contrario delle sozze cose e contraffatte e difformi sono schivi; e questo è spezial nostro privilegio, che gli altri animali non sanno conoscere che sia nè bellezza nè misura alcuna; e perciò come cose non comuni colle bestie, ma proprie nostre, dobbiam noi apprezzarle per sè medesime, e averle care assai; e coloro vieppiù che maggior sentimento hanno d'uomo, siccome quelli che più acconci sono a conoscerle. E comechè malagevolmente esprimere appunto si possa che cosa bellezza sia; nondimeno acciocchè tu pure abbi qualche contrassegno dell'esser di lei, voglio che sappi che dove ha convenevol misura fra le parti verso di sè e fra le parti e il

natura ed al tuo fine, è indegna di te. Se tu vivi come fossi un bruto; se tu vivi come se non fossi immortale; se tu vivi come se non dipendessi da Dio, tu pecchi.

Dalla legge di convenienza derivano tutte le leggi pedagogiche. In fatti l'educazione debb'essere conveniente al fine dell'uomo il quale è uno determinato e prescritto dalla religione; e però ella debb'essere una, religiosa, e valersi de' mezzi divini. Nè dee dimenticare però il fine particolare dell'alunno vario, secondo il sesso, la costituzione fisica, l'indole, l'ingegno ed altre particolari contingenze; ma acconciarsi ad esse e variare secondo gli individui benchè una per tutti e per ciascuno.

L'educazione debb'essere conveniente alla natura umana, la quale è fornita di varie potenze tutte utili e necessarie per raggiungere il suo fine. Dunque essa dee tutte coltivarle eccitandole e dirigendole al loro fine particolare ed al fine generale dell'uomo; in una parola, debb'essere universale o compiuta.

Le facoltà sono molteplici, diverse, opposte; ed avviene talora che le une siano d'ostacolo allo svolgimento e perfezionamento delle altre: dunque l'azione educativa debb'essere conveniente a questa varietà ed opposizione; dee armonizzar fra loro e col fine le facoltà dell'allievo, ossia l'educazione debb'essere armonica.

E finalmente le potenze si svolgono secondo a legge di continuità. Dunque l'educazione debb'essere conveniente a questa legge, debb'essere graduata nella successione degli atti coi quali si attuano armonicamente tutte le potenze dell'uomo in ordine al suo fine.

tutto quivi è la bellezza: e quella cosa veramente bella si può chiamare, in cui la detta misura si trova ».

A cui il Bembo negli *Asolani* consente ove parlando della bellezza dice: « Ella non è altro che una grazia che di proporzione e di convenienza nasce e d'armonia nelle cose, la quale quanto è più perfetta ne' suoi soggetti, tanto più amabili essere ce li fa e più vaghi: ed è accidente negli uomini non meno dell'animo che del corpo. Perciocchè siccome è bello quel corpo le cui membra tengono proporzione fra loro; così è bello quell'animo le cui virtù fanno tra sè armonia: e tanto più sono di bellezza partecipi l'uno e l'altro, quanto in loro è quella grazia, che io dico, delle loro parti e della loro convenienza più compiuta e più piena ».

Finalmente dalla medesima legge della convenienza ne deriva un'ultima, che io chiamo di progressione decrescente; per cui l'azione educativa, che prima era molto appariscente ed energica, a poco a poco diminuisce d'intensità, finchè affatto si cela e cede il posto alla piena libertà dell'alunno educato. Il Milde accennò a questa legge quando, parlando degli uffizi dell'educazione, disse che, oltre all'eccitamento, alla direzione ed alla correzione opportuna, l'educazione ne comprende un quarto che è l'avviamento dell' allievo ad operare da sè. È facil cosa avvisare che questo non è un uffizio, ma una legge pedagogica, la quale determina le vere condizioni imposte dalla natura dell' uomo all' educatore nell' uso de' mezzi proprii della sua arte.

E per rendercene capaci torniamo alla similitudine del parallelogrammo delle forze. La componente ricercata è costante quando è costante la componente data: ma postochè questa sia variabile, è variabile anche la prima. Supponiamo ora che questa componente cresca continuamente in intensità e s'avvicini continuamente alla risultante sicchè confondasi finalmente con essa; allora è evidente che la componente ricercata decresce continuamente finattantochè s' annulla del tutto. La componente data nel nostro caso è lo stato delle facoltà naturali dell'alunno. Ora questo stato non solo è vario ne' vari individui dell'umana famiglia; ma varia ancora secondo le età e il progressivo svolgimento del medesimo individuo. Il che dimostra che a misura che l'alunno progredisce nell'acquisto della libertà da noi già descritta, ossia della virtù la quale è il fine dell' educazione, l'autorità educativa che mirava a supplirne il difetto, proporzionatamente tende a diminuire, finchè scomparisca affatto e si converta in affettuoso trattamento da pari a pari ossia in amicizia.

Questa legge perciò, come dicevam da principio, si può chiamare legge di progressione decrescente dell'effettiva azione educatrice; e veniva espressa dal Fontenelle in forma epigrammatica al suo solito quando per lodare l'istitutore d'un principe di Francia diceva: *il travaillait tous les jours à se rendre inutile.* La medesima legge enunciata da Kant e da Lessing fu esagerata da' razionalisti che predicarono la teorica dello sviluppo

spontaneo dell' umanità, e spinta fino all' assurdo da Proudhon il quale fondandosi sulla medesima predicò l'anarchia (1).

Da questa semplicissima deduzione si vede come la legge di convenienza preceda logicamente tutte le leggi da noi assegnate all'educazione; e come per conseguenza essa debba dirsi la legge suprema. In fatti, dirò ancora una volta per riepilogare il fin qui detto: l'educazione per essere efficace ossia vera educazione debb'essere conveniente al fine dell'uomo, cioè *una*; conveniente a tutte le potenze umane, cioè *universale;* conveniente all'attuazione delle potenze in ordine al fine, cioè *armonica;* conveniente alla successione degli atti coi quali si attuano armonicamente tutte le potenze in ordine al fine, cioè *graduata;* conveniente al progressivo svolgimento che si ottiene per mezzo dell'armonica e graduata attuazione delle potenze in ordine al fine, cioè *progressivamente decrescente.*

La teorica degli uffizi e delle leggi pedagogiche ci serve a rendere più esplicita la definizione dell'educazione, ed a riepilogare il fin qui detto. Essa è l'arte con cui un uomo autorevole ne *eccita* e *dirige* un altro a trasformare per mezzo di atti successivi e *graduati* le sue potenze in abiti *convenienti* al suo fine.

(1) L'éducation des peuples, dit Lessing, est comme celle des individus. Chaque progrès obtenu dans cette éducation amène la suppression d'un organe éducateur, et se résout pour le sujet en accroissement d'indépendance, cessation de discipline. — PROUDHON. *La Révolution Sociale.* 1852.

DELLA PEDAGOGICA

LIBRO SECONDO

Dell' educazione intellettuale

—

Avvertenza intorno all' ordine della trattazione.

Compiuta, come per noi meglio si poteva, la trattazione delle questioni fondamentali che riguardano l'educazione in generale, dobbiamo procedere a quella della educazione in particolare. L' unità dell'educazione ci apre la via allo studio ed alla conoscenza delle sue parti, le quali, come abbiamo detto, sono due; l'educazione fisica e la spirituale. Se noi ci fossimo attenuti al metodo storico, dovremmo inevitabilmente cominciare dalla prima. Ma avendo preferito lo scientifico, ci pare di potere all'incontro senza inconveniente far precedere la trattazione della seconda. E speriamo che cotesta inversione ci verrà perdonata da chi voglia alquanto pesare le ragioni che vi ci hanno indotto. Imperciocchè quantunque le cure fisiche siano le prime di cui abbisogna il bambino, e la sanità, a cui esse mirano, sia la condizione senza cui riesce priva di fondamento la coltura spirituale; noi crediamo tuttavia di doverne differire l' esposizione, e perchè ci importa anzi tratto di mettere in chiara luce l' ultimo scopo dell' azione educativa, la quale mira al perfezionamento spirituale dell' uomo; e perchè l'opera nostra, essendo principalmente rivolta ai sommi principii della scienza anzichè alle prossime ed immediate sue applica-

zioni, considera il corpo come mero strumento dello spirito, e riconoscendone pure la somma importanza e l'influsso su questo, non può non dargli un posto secondario; e finalmente perchè, più che alle madri di famiglia a cui spettano le cure più assidue, più minute ed urgenti, noi c' indirizziamo agli istitutori, i quali, sebbene debbano cautamente guardarsi dal nuocere alla salute dei loro alunni, debbano anzi promuoverla con ogni diligenza, non assumono la cura di essi per questo precipuo fine.

Alle quali ragioni se si aggiunge che i precetti della fisica educazione appartengono al dominio della medicina più che a quello della morale e della filosofia; e che noi non possiamo far altro che raccogliere i documenti più comuni, più certi ed incontestati che quella ci porge, senza voler risalire ai principii scientifici, a cui quei precetti si legano; e che per conseguenza l'indole delle notizie, che noi ne possiam dare, è più empirica che razionale; speriamo che ci si vorrà perdonare se, non ostante la grande riverenza che professiamo alla scienza di cui invochiamo l'aiuto, non possiamo collocarne i pronunziati se non come appendice al discorso della educazione spirituale.

Cominciando adunque da questa, qual è l'ordine che dobbiamo seguire? Esso ci viene prescritto dalla classificazione delle facoltà ond' è fornita l'anima umana. Queste facoltà, come abbiamo veduto, sono l'intelligenza e la volontà. E quantunque il senso, che abbiam detto spirituale, sia pur esso una facoltà esclusivamente propria dell'anima; tuttavia essendo il medesimo una dipendenza ed un effetto dell'intelligenza, così com' è lo stimolo della volontà, l' educazione di esso si risolve in quella delle due facoltà principali. Due adunque sarebbero, secondo questa prima divisione, le parti dell' educazione spirituale; cioè: l' educazione intellettuale e l' educazione morale. Se non che l' intelligenza, come abbiamo più volte notato, ha due funzioni, ossia esercita due uffizi; quello di conoscere il vero, e quello di concepire, ammirare e rappresentare il bello. Considerata sotto il primo aspetto ritiene il nome d'intelligenza o di ragione; sotto il secondo dicesi immaginazione o più esattamente facoltà estetica. Dico *più esattamente*; imperciocchè l'immaginazione, come facoltà rappresentativa degli intelligibili per mezzo de' sensibili, è pur grandemente necessaria al conoscimento ed alla forma-

zione della scienza; laddove la facoltà estetica richiede oltre di essa il concorso ed il sussidio delle altre facoltà intellettive ed affettive, come vedremo a suo luogo. Il perchè desumendo l'ordine della nostra scienza dagli oggetti delle facoltà anzichè dalle facoltà stesse, tratteremo in questo e ne' seguenti due libri, prima dell' educazione intellettuale, poi della estetica e finalmente della educazione morale. Nè questa divisione c' indurrà a separare ciò che è da natura unito; poichè la direzione morale degli studi è necessaria alla loro buona riuscita; come la coltura intellettuale in qualche grado è pur necessaria all'esercizio della virtù; come alla scienza ed alla virtù è pur utilissima e si può dir necessaria la rivelazione del bello all'immaginazione; come finalmente il perfezionamento di questa facoltà non si può ottenere senza la coltura della mente e del cuore.

Dalle leggi generali della umana educazione discendendo adunque alla educazione intellettuale, dobbiamo rammentare che ufficio supremo dell'educatore è il retto esercizio delle facoltà dell'alunno. Ma poichè queste non si possono convenientemente esercitare senza conoscerle, indi è quest' uffizio ultimo ne presuppone un primo, il quale consiste nello studio delle medesime facoltà. Questo studio si fa in concreto per mezzo dell'osservazione, dell'esperienza e del ragionamento, come qualunque studio de' fatti; ma per condurre a risultati precisi e suggerire norme sicure nella pratica, debb' essere preceduto dallo studio della umana intelligenza e delle leggi generali che la governano in tutti gli individui umani. Noi già studiammo l' unità e la varietà delle facoltà intellettuali, quando ne tessemmo la classificazione, e tracciammo la storia del progressivo loro svolgimento; pure siamo condotti a ripigliare il medesimo tema, ed a trattarlo ancora sotto altro aspetto, riflettendo che l'educatore non può conoscere nè lo stato delle facoltà intellettuali dell' alunno, nè il grado della loro energia, se non le studia nella loro manifestazione, che si fa precipuamente per mezzo della parola. Noi tratteremo perciò: 1° dello studio delle facoltà intellettuali; 2° dell'esercizio educativo delle medesime.

CAPO PRIMO

Studio delle facoltà intellettuali.

L'insegnamento sarà sempre fortuito ed irrazionale, se il maestro non conosce abbastanza lo stato mentale dell' alunno e la connessione di questo cogli stati che lo precedettero, e dello stato a cui vuole condurlo. Egli dee sapere qual è la natura e l'indole del terreno nel quale ha da spargere la semente del vero, perchè non avvenga a lui, come a quell'agricoltore che pianta la ficaia, dove appena attecchiscono gli abeti ed i licheni. L'educatore adunque dee seguire il vero metodo sperimentale, che comincia dallo studio de' fatti esterni per iscoprire coll'induzione i fatti interni e segreti che sono la causa di quelli, e risale finalmente alla causa generale od universale di entrambi. Or quale è il fatto esterno, dal quale, come da segno immanchevole, l'educatore può arguire lo stato mentale dell'alunno? È la parola. Se noi dunque esamineremo i vari gradi di perfezione a cui gradatamente si solleva la facoltà del linguaggio, noi potremo conoscere i vari atti intellettuali di cui il fanciullo è capace, i varii ordini di riflessione a cui s'è sollevato, e finalmente l'energia intellettuale di cui è fornito. Tre dunque sono i fatti che noi dobbiamo investigare : 1° la parola, manifestazione del pensiero ; 2° gli atti del pensiero; 3° la forza pensante. La prima è indizio de' secondi ; i secondi sono indizio dell' ultima. In fatto noi non possiamo conoscere la forza mentale se non dagli atti che ella fa; e questi atti ci rimangono ignoti, finchè non sono esteriormente manifestati. Questi tre fatti han fra loro la relazione di causa e di effetto. La forza mentale è causa degli atti del pensiero, come questi sono causa della parola. Avviene bensì che la parola si fa alla sua volta, anzi primitivamente è causa di certi atti mentali; ma considerando il fatto nella sua più ordinaria produzione, si parla perchè si pensa, e non e converso. L' ordine

delle cause è inverso dell' ordine delle manifestazioni. Noi conosciamo quelle per mezzo di queste, benchè quelle precedano e siano la ragione di queste.

Noi abbiamo pertanto a risolvere le tre seguenti questioni: 1° Per quali passi l'uomo pervenga alla perfetta manifestazione del pensiero. 2° Per quali atti ottenga il perfezionamento del pensiero. 3° In che consista l'energia mentale, quali siano i gradi, i limiti, le condizioni del suo esplicamento. Nel trattare coteste quistioni ci giova tuttavia invertire l'ordine delle due prime, per rannodare il filo del nostro ragionamento a quanto abbiamo già detto intorno allo svolgimento del pensiero.

Art. 1.°

Svolgimento del pensiero.

La vita intellettuale dell'uomo si parte in due età, di cui l'una è di preparazione, l'altra di perfezionamento. La prima precede l'apprendimento della parola; la seconda l'accompagna e lo segue. Quella ha per carattere principale l'atto della percezione; questa l'atto della riflessione. Ma le percezioni del bambino sono prima confuse, e non divengon distinte se non col tempo. Egli è simile al cieco di Chesselden a cui, tolta che fu la cateratta, pareva che gli oggetti fossero aderenti agli occhi. Di vero ciò che ci fa conoscere le vere forme degli oggetti e le loro vere distanze è il tatto ed il movimento. La vista non presenta che sole superficie; col tatto scopriamo le varie dimensioni; e per ciò senza di esso i corpi non avrebbero per noi che una figura superficiale e sarebbero una perpetua fantasmagoria. Quindi si spiega il naturale istinto del bambino a fissare gli occhi e muovere di continuo le mani, ove sia sciolto dalla tenacità delle fasce. Egli ciò fa per verificare le apparenze ed entrare nel mondo della realtà. A questi esercizi aggiungendosi la locomozione, ci viene a distinguere le cose ed a percepirle in guisa che ne conosce la individua loro esistenza; e mentre prima tenea solamente gli occhi spalancati ed immobili verso la luce, comincia a muoverli ed a sorridere alla madre; segno che ci l'ha distinta fra

tutti gli oggetti che lo circondano; e così a poco a poco va discernendo le varie persone e le cose che erano prima per lui confuse nel quadro cangiante che aveva sotto gli occhi. Queste distinzioni, che va facendo per mezzo dell'attenzione che presta agli oggetti, lo aiutano a discernerli vie meglio, a rammentarli, a riconoscerli; perciò il bambino separato dalla madre e tranquillo, all'udirne la voce, mette un grido e dimostra che l'ha riconosciuta, e che la cerca, la vuole. Dura questo stato embrionale dell'intelligenza per più mesi finchè, a forza di prove, di tentativi, di sforzi, guidato dall'istinto d'imitazione giunge a ripetere alcuna voce che ode, voce che non è un semplice suono come negli animali, ma è un suono connesso colla percezione d'una cosa: in una parola apprende un nome. Vedremo fra breve com'egli percorra la via per cui s'è messo; possiam dire fin d'ora che coll'apprendimento della parola egli entra nella seconda età della vita che è quella della riflessione. Con questa facoltà ci si forma le idee astratte e diventa capace di giudizi, i quali vanno via via complicandosi e connettendosi fra loro finchè divengano raziocinii, e dimostrazioni, e discorsi, e scienza.

Di vero, posta la percezione di un oggetto piacevole, ne vien destata l'attenzione del fanciullo, ossia sorge nell'animo di lui il bisogno di vederlo più chiaramente: questo bisogno è urgente e vuol essere soddisfatto: quindi egli dà una prima scorsa alle qualità ed alle parti dell'oggetto, ma torna presto a riposare, vale a dire a riguardare l'oggetto nel suo complesso. Imperciocchè quello che più gli importa si è la conoscenza dell'oggetto in quanto gli è dilettevole od utile e non quella delle qualità che son meno piacevoli od appariscenti; perciò la mente s'affretta a chiarire con un primo sguardo l'oggetto, ed ottenuto un primo maggior grado di luce, ella sosta appagata. Ma il bisogno di maggior chiarezza non tarda a risorgere, e col suo pungolo lo spinge ad una nuova riflessione, colla quale, approfittando del benefizio ottenuto mediante la prima, riguarda l'oggetto ne' suoi minori elementi, lo considera nelle sue attinenze, lo mira sotto nuovi aspetti e torna poi a riposare abbracciandolo tutto intiero, ma splendido di luce più viva e fonte di cognizioni più profonde e più varie. Intanto le idee che per mezzo di questi atti riflessivi va acquistando, la mente le ap-

plica, e se ne serve per giudicare altri oggetti che le si offrono al pensiero; le relazioni che scopre negli uni le giovano a vederne delle analoghe o contrarie in altri: ella va scomponendo e ricomponendo le idee come fa delle cose; e dai giudizi semplici passa ai complessi, dagli immediati ai mediati coi sussidii che gli atti precedenti prestano ai susseguenti. Questa vicenda continua indefinitamente, benchè talvolta siano divisi da grandi intervalli di tempo gli atti riflessivi; ma la serie di essi, ossia delle riflessioni prime, seconde, terze ecc. forma e dilata la scienza. Così, ad esempio, una prima riflessione basta a distinguerci dalle cose inanimate; una seconda dai bruti, ed a riconoscere in noi la ragione, di cui questi mancano; una terza riflessione ci mostra nella sensitività, che abbiamo comune coi bruti, i due principii distinti senziente e sensifero; per esempio: la vista propria del principio senziente dall'organo di essa proprio del principio sensifero, e così di seguito.

Dalle quali osservazioni si inferiscono due conseguenze di grandissima importanza nell'educazione. La prima si è che lo svolgimento dell'intelligenza si effettua per via d'atti riflessivi, coi quali la mente prima si chiarisce l'oggetto dell'intuito, quindi il risultato della riflessione precedente e così di seguito. Indi è che gli atti riflessivi, e le cognizioni che se ne ricavano, si debbono distinguere in varii ordini dipendenti l'uno dall'altro; e che se una cognizione richiede, ad esempio, una riflessione di second'ordine, di cui il fanciullo non sia ancora capace, quella cognizione sarà per lui impossibile. Per la qual cosa l'educatore che vuole istruirlo, dee conoscere primieramente lo stato mentale dell'alunno, ossia di qual grado di riflessione egli sia capace; in secondo luogo poi dee sapere qual grado di riflessione sia necessaria per comprendere quelle verità che gli vuol insegnare: notizie entrambe tali che, ove il maestro ne manchi, farà sempre opera indarno, o procederà a caso nel suo insegnamento (1).

(1) Lavoro ammirabile, benchè incompiuto, e che equivale ad una vera scoperta scientifica, è quello che fece il Rosmini nella sua *Metodica*, ove pose le prime basi alla classificazione delle intellezioni intorno ai principali oggetti conoscibili, classificazione su cui si fonda tutta la Didattica ri-

La seconda conseguenza è questa; che gli atti riflessivi constano di due parti ossiano atti che si connettono e si succedono nel medesimo ordine necessariamente; cioè d'un atto analitico, con cui si considerano successivamente le parti o le qualità o le relazioni dell'oggetto per acquistarne una più chiara e perfetta conoscenza, e d'un atto sintetico con cui si ricompone mentalmente ciò che s'era scomposto, s'unisce ciò che nell'analisi si era diviso; si concretizza ciò che si era considerato astrattamente. Di qui è, che siccome gli atti intuitivi dello spirito umano sono sempre sintetici, le mentali operazioni si succedono in modo che rappresentandole colla serie de' numeri naturali, i numeri dispari segnano gli atti sintetici, i numeri pari gli atti analitici.

Ma la riflessione prima è volgare, poi scientifica. La riflessione volgare versa dapprima intorno ai concreti i quali possono essere reali o fantastici; anzi prima sono reali, quindi fantastici; poichè la mente umana prima raccoglie le notizie delle cose, poi le riproduce a se stessa combinandole in mille guise per mezzo della fantasia. Nel raccoglier queste notizie comincia ad esercitarsi e svolgersi efficacemente l'osservazione e si fanno le prime analisi de' corpi e delle parti e qualità di ciascuno di essi. Queste analisi introducono il fanciullo al primo periodo dell'età riflessiva, il quale vuol essere accuratamente distinto dal secondo, perchè la riflessione popolare ha bisogno della presenza dei concreti per concepire gli astratti e valersene nel suo discorso. La riflessione scientifica all'incontro versa sugli astratti e li tratta come se fossero concreti.

La verità di codesta distinzione è comprovata dal fatto. In altra guisa non si può destar l'attenzione e far discendere, per così dire, e penetrare nelle menti rozze le verità ideali fuorchè parlando ai sensi ed all'immaginazione. I fatti che cadono sotto

fatta per tal guisa, e singolarmente perfezionata da lui. Il principio metodologico del progresso dal noto all'ignoto in opera d'insegnamento e di studio trova in quel libro tali sviluppi, dichiarazioni ed applicazioni che, se gli stranieri che tanto poco s'informano e si curano della filosofia italiana, li conoscessero, non tarderebbero a salutare il nostro filosofo come il primo scrittore di pedagogia del nostro secolo.

gli occhi, i racconti storici, le parabole, gli apologhi, le similitudini, le allegorie, i simboli d'ogni maniera, tutto quello insomma che giova a concretare gli astratti, giova del pari a concepirli, a renderli efficaci sullo spirito umano, a muovere gli affetti, a spingere all'azione. Quindi l'Overberg non cessava dire a' suoi alunni destinati all'insegnamento elementare : *raccontate, raccontate sempre.*

La realtà adunque, che è l'oggetto della riflessione popolare, non è tutta ristretta entro i limiti della osservazione e della esperienza , limiti sommamente angusti , se si paragonano le cose osservabili con quelle che non cadono sotto la percezione de' sensi; ed il mezzo somministrato dalla natura per superare questi limiti e dilatare il sapere è la parola. Ella ci serve a manifestare i nostri pensieri, come ci giova a conoscere gli altrui, a far nostra l'altrui scienza, a stabilire la catena della tradizione storica e scientifica, a dilatare ed aggrandire immensamente la cognizione della verità per mezzo della fede. La fede alla parola altrui è un istinto, un bisogno dell'umana intelligenza, e può essere credulità quando non s'appoggi ad autorevoli testimonianze; ma è leva potentissima dell'umano ingegno quando è ragionevole il nostro ossequio alla tradizione. Due adunque sono i fonti onde l'uomo ricava, a dir così, la materia prima della scienza e dell' arte , la *percezione* e la *fede*. La riflessione entra già in esercizio , lavorando sul reale percepito , apprendendo la parola , e raccogliendo le altrui testimonianze; ma si fa poi capace di un nuovo lavoro, ed esercita una nuova attività in due modi: 1° distinguendo, combinando, rifacendo in mille guise gli oggetti percepiti e riproducendoli foggiati in nuovi modi per mezzo dell'imaginazione e risalendo ai tipi ideali delle cose; 2° ricercando le ragioni della realtà e non contentandosi di quelle che prime s' affacciano al pensiero , e che costituiscono la scienza popolare, ma risalendo dalle ragioni prossime alle remote, e da queste sollevandosi, per via di continue analisi e deduzioni, fino alle ultime, ossia ai suprêmi principii di tutto lo scibile umano il cui scientifico ordinamento costituisce la filosofia.

Di qui apparisce che sei sono i principali periodi della vita intellettuale cioè: 1° Percezioni confuse. 2° Percezioni distinte. 3° Fede. 4° Imaginazione. 5° Scienza. 6° Filosofia.

Il primo periodo dura per tutto il tempo che il bambino si sforza di svegliarsi dal sonno, in cui la natura l'avea tenuto prima di vedere la luce. Il secondo apparisce nel fatto del sorriso il quale dimostra che egli s' accorse dell' amore che lo protegge, e ricambia la madre d'amore intelligente. Il terzo comincia col fatto della parola che egli intende e ripete; ma si manifesta pienamente nel piacere da lui provato all' udire notizie di cose non percepite. Il quarto succede ben tosto allora che il bambino animando la natura e ragionando col fantoccio, colla bambola, colle seggiole, con tutti i gingilli che ha alla mano, si crea a dir così un mondo immaginario ove è beato di vivere solingo ed esercitare la sua attività mentale. Il quinto apparisce ne' suoi primordi pur nell'infanzia, allora che il fanciullo non si stanca di domandare alla madre, al padre, a tutta la famiglia la ragione ed il perchè delle cose, ed esercitandosi per sì fatta guisa a ragionare di ciò ch' ei può comprendere, mette le prime basi della scienza futura. Del sesto finalmente non vuolsi credere di non aver traccia nell' infanzia stessa, la quale con islancio generoso e con istinto nobilissimo risale alla causa prima ed alla ragione ultima di tutte le cose, Iddio, il quale è la vera base della filosofia che tutta sostanzialmente si compie nella cognizione del finito, dell' infinito e delle loro relazioni. Chi concepì Iddio come creatore e però signore assoluto, principio e fine dell'universo, già pose le basi della vera filosofia. Nè io credo che alla filosofia sia assolutamente estraneo il fanciullo e il volgo che gli rassomiglia, quando credendo agli insegnamenti del Catechismo, si pone in grado di risolvere questioni intorno a cui si sentivano vacillare le forze della loro ragione i sommi filosofi della pagana antichità.

Messe adunque in movimento, le umane facoltà si svolgono contemporaneamente a guisa d'una spirale le cui evoluzioni si dilatano a misura che progrediscono e s'allontanano dal punto che potenzialmente tutte in se le conteneva. V'ha simultaneità e successione di atti gli uni più perfetti degli altri. Eppure le varie età della vita intellettuale pigliano un carattere diverso secondo il predominio di una delle facoltà cogitative, ed a misura che la riflessione rinvigorendosi apprende a maneggiare per così dire gli astratti, con essi si addimestica, più vasto campo di

cognizioni, di verità e di simboli abbraccia, e sollevandosi oltre la regione del reale percepito, creduto, od immaginato va ordinando in forma rigorosa e scientifica il proprio sapere. Per la qual cosa riducendo a minor numero i passi che fa l'intelligenza nell'indefinita via del suo perfezionamento, e sol notando quelli che sono più importanti e caratteristici, nella seconda età della vita intellettuale facile è il distinguere i tre periodi seguenti. 1° Quello in cui il fanciullo vuol vedere, udire, sapere tutto ciò che può; vuol insomma arricchirsi, per mezzo della percezione e della fede, di ciò che si può dire materia prima del pensiero: e questo noi chiameremo il periodo della memoria. 2° Quello in cui il giovinetto lavora sugli oggetti pensati, li rifà, li ricompone ed atteggia in mille guise, e se ne forma degli idoletti che abbella a sua posta, e sono i primi saggi dell'arte: periodo della imaginazione. 3° Quello in cui, passato questo primo fervore intellettuale, la mente scompone tranquillamente, analizza, discerne, concentra, organizza il sapere: periodo della ragione.

La distinzione di questi periodi intellettuali è conforme alla tradizione dei secoli. I Greci avevano favoleggiato che Mnemosine era la madre delle Muse figlie di Giove. Questo mito, a nostro avviso, significa che il primo periodo della vita intellettuale è quello, in cui predomina la memoria. Le Muse, o le Arti che ne sono simboleggiate, indicano il secondo periodo in cui predomina l'imaginazione, la quale prepara il periodo ultimo della Ragione, madre della scienza, che è Musa anch'essa e la più severa e dominatrice del mondo morale e civile. Lasciando i Greci, l'insegnamento secondario attuale ordinato nel medio-evo e fondato nelle antiche scuole greche e romane, divide la carriera degli studi giovanili in tre stadi che sono: Grammatica, Retorica, Filosofia. Nella prima s'impara la lingua e le precipue notizie dei fatti che collo studio di quella s'intrecciano; nella seconda l'eloquenza e la poesia che è la somma delle belle arti; nella terza la scienza.

Tuttavia noi dobbiamo guardarci dal pericolo in cui cadono coloro che considerano le cose in modo superficiale; poichè, quando si dice che in una età dell'uomo predomina una facoltà, i pedanti credono che tutte le altre siano inerti, e quella sola

coltivano, le altre trascurano, quasi che l'uomo fosse una macchina di cui vuolsi prima costrurre una ruota, quindi una seconda ed una terza per collegarle finalmente tutte insieme. Il vero si è che in tutti i periodi della vita umana v' è tutto l'uomo e s'esercitano più o meno tutte le facoltà. In qualunque periodo dell'età riflessiva noi percepiamo confusamente e distintamente, crediamo all'altrui parola, immaginiamo, giudichiamo, e via discorrendo; così che questi atti hanno due specie di relazioni fra loro, relazione di dipendenza e relazione di concomitanza o parallelismo. Dipende la fede dalla percezione; dipende l'immaginazione dalla percezione e dalla fede e così di seguito; ma noi ragioniamo, imaginiamo, crediamo, percepiamo sempre ad un tempo, di guisa che la vita umana si può rassomigliare a quelle piante nelle quali tu ravvisi sullo stesso ramo e foglie e fiori e frutti.

Un'altra importante considerazione ci suggerisce il fatto della continuità dello svolgimento delle forze umane. Ciascun periodo della vita intellettuale si divide in un numero indeterminato di altri, massime i due ultimi che abbiamo denominato dall'immaginazione e dalla scienza, od in altri termini, della riflessione popolare e della scientifica. La poesia, p. e., appartiene al periodo della riflessione popolare; poichè il poeta, a qualunque volo lirico s'innalzi, versa sempre ne'concreti o reali o fantastici. Tutti gli uomini ne sentono il bisogno, ed in una certa età ed in certi momenti tutti sono poeti; ma qual distanza fra il rapsodo ed Omero, fra i giullari e Dante, fra i minnesingeri e Klopstock! Eppure non v'ha interruzione; tutti i gradi intermedii esistono in natura.

Lo stesso si dica del periodo scientifico nel quale è mestieri distinguere i varii ordini di riflessione riguardo ai principii teorici, e i varii ordini di riflessione riguardo all'applicazione dei medesimi; poichè altro è comprendere un teorema, altro è conoscere a qual problema possa somministrare la soluzione. Possedere e sapere adoperare le ricchezze intellettuali sono cose diversissime. E un bell'esempio dei varii passi che fa la riflessione nella scienza, ci vien somministrato dal calcolo il quale consiste nella composizione e nella scomposizione dei numeri. Uno, più: ecco le idee elementari, intorno a cui la mente

lavora. Con una prima serie di riflessioni ella fa una prima classificazione dei moltiplici e li denomina; con una seconda inventa od apprende la numerazione parlata, che presiede alle prime composizioni o scomposizioni secondo che sale o scende nella serie dei numeri naturali; con una terza somma o sottrae; con una quarta moltiplica o divide; con una quinta forma le potenze e cerca le radici; e così prosegue successivamente ragionando sui numeri indeterminati come sui numeri determinati, e ripete le stesse osservazioni sulle quantità algebriche; poi considerando che gli indici delle potenze e delle radici possono essere indeterminati anch'essi, è condotta alla teorica delle quantità esponenziali. Ma ella fin qui considera le quantità come costanti; e però riflettendo che possono essere variabili, e combinarsi colle costanti, ella arriva al calcolo delle funzioni; nelle quali le variabili, potendo crescere fino all'infinito e diminuire fino all'infinitesimo, una nuova serie di atti riflessivi crea il calcolo infinitesimale.

Eppure fin qui non siamo che nella regione dei principii; or che diremo dell'applicazione de' medesimi alla geometria, alla meccanica, all'astronomia, alla ragione della probabilità, che abbracciano l'intera vita umana individuale e sociale? Quindi due conseguenze, l'una morale, l'altra pedagogica; poichè noi dobbiamo primieramente riconoscere la nostra ignoranza in infiniti rami dello scibile, sì in quanto ai principii e sì in quanto alle applicazioni, ed essere perciò rispettosi e modesti in faccia all'altrui scienza, e credere ragionevolmente all'altrui parola; 2° dobbiamo, come insegnanti, studiare lo stato mentale de' nostri allievi. In che modo? Studiando il pensiero nella sua espressione che è la parola, e calcolando l'energia mentale de' nostri alunni.

Art. 2°.

Apprendimento del linguaggio.

Abbiamo veduto come, guidato dall'istinto d'imitazione, il bambino apprenda un nome. Questo nome ci ripete, e non si stanca di ripeterlo, quasi fosse conscio d'aver riportato la prima vit-

toria sui campi incruenti del pensiero. Sarà prima la mamma, verrà quindi il babbo, la pappa, nomi tutti di facile pronunzia, perchè le articolazioni delle sillabe di cui constano, sono semplicemente labiali, o delle più agevoli fra le linguali. A questi si aggiungono i nomi imitativi o, come altri gli chiama, onomatopeici che gli sono più dilettevoli e cari, perchè gli valgono quanto la cosa. In questo stadio si manifesta il fenonemo mentale singolarissimo della generalizzazione, già avvertito da Aristotele e messo in chiara luce dall'Abate Rosmini (1). I bambini applicano gli stessi nomi ad oggetti differentissimi, purchè abbiano per loro alcuna rassomiglianza. Chiamano ad esempio col nome di cane il cavallo, il bue, tutti i quadrupedi; il qual fatto dimostra contro i sensisti, che le idee, ben lungi dal rendersi generali (dico generali e non generiche, cose diverse) colla comparazione e coll'astrazione, sono tali di lor natura, e non si considerano come particolari ed individuali se non quando nel pensiero vengono concretate negli individui, vale a dire, quando si ripensa l'individuo come appartenente alla classe, di cui l'idea è il tipo che la mente si è formato nell'atto della percezione.

Fatto il primo passo apprendendo i nomi, in qual modo il bambino impara il significato delle altre parole onde si compone il discorso, e principalmente degli aggettivi e de' verbi che ne sono i precipui elementi? A risolvere tale questione è necessario premettere alcune avvertenze:

1° È consenso universale dei filosofi di maggior valore che pensare è giudicare; e che qualunque pensiero compiuto è sempre un giudizio od un complesso di giudizi. Onde consegue che, qualunque sia la parola di cui fa uso il bambino, purchè non la pronunzi solo per istinto imitativo, ma come manifestazione di un suo pensiero, questa parola esprime un giudizio, ed è ordinariamente, sul principio della vita, l'espressione di un desiderio o d'un comando, perchè egli è eccitato a parlare dal pungolo del bisogno. Per ciò i primi nomi che pronunzia lascian sottinteso il verbo al modo imperativo, come *vieni*, *dammi* ecc. Gli aggettivi medesimi e' gli adopera isolatamente, e per ciò come veri nomi, sottintendendo i medesimi verbi. Dal qual fatto pos-

(1) Rinnovamento. Lib. II, cap. XXXI.

siamo dedurre che delle due specie di giudizi e per ciò dei due modi del verbo, indicativo e volitivo (imperativo), il primo vien dietro al secondo, perchè l'uomo prima opera e poi riflette e contempla;

2° Che il verbo primitivo nella sua semplicissima forma *è* non è il primo ad essere adoperato; ma nei primordii della favella è sottinteso o conglobato ai verbi complessi od attributivi;

3° Finalmente, che, se le prime parole del bambino sono nomi, le seconde sono addiettivi o verbi complessi indistintamente; poichè di questi la mente si vale principalmente per l'attributo esprimente l'azione o la qualità che ha bisogno di indicare.

Posto adunque come certo che dopo i nomi il bambino apprenda gli aggettivi ed i verbi complessi, resta a vedere come egli giunga a servirsi degli aggettivi come tali, cioè come esprimenti qualità o modificazioni distintamente dai nomi che esprimono le cose; od in altri termini, come giunga a capire il significato degli aggettivi che ode adoperati negli altrui discorsi.

La questione presente è quella stessa che fu già da noi posta (1) quando cercammo come la mente umana passi dalla percezione alla riflessione sugli astratti; poichè questo passo si fa allora quando si concepiscono le qualità distinte ed astratte dalle cose; e poichè abbiamo già detto che lo stromento dell'astrazione e della riflessione è la parola, se noi dichiareremo come la mente giunga a comprendere il valore degli aggettivi, avremo pure indicato come abbia luogo nell'umana mente la prima astrazione.

A risolvere la questione, supponiamo che il bambino abbia imparato il nome della veste e della carta, e che venendogli posta indosso una veste bianca, gli si dica: Oh! la bella veste bianca; e che udendo egli parlare della carta, gli si dica: prendi quella carta bianca; egli troverà nel discorso fattogli delle parole note ed una ignota. Se gli venisse detto solo, *veste bianca*,

(1) V. pag. 46. A compimento e dichiarazione di quanto ivi dicemmo gioverà leggere ciò che intorno l'origine e gli uffizi della parola scrive in maniera nuova, larga e feconda il Professore G. B. Peyretti nella pensata sua opera: *Elementi di filosofia ad uso delle scuole secondarie*, pag. 137 segg.

forse potrebbe credere che questa fosse una parola sola, il nome della veste; così pure se gli si dicesse solo: *carta bianca*: ma avvezzo com'è a sentir chiamare quell'abito semplicemente *veste* e la carta semplicemente *carta*, cercherà da sè naturalmente, pel bisogno d'intendere, il senso di quella parola *bianca*, e paragonerà i due oggetti; e trovandoli simili, s'accorgerà che quella parola indica la loro somiglianza, il loro colore. Gioverà a confermarlo nella sua interpretazione l'udire dato quell'epiteto ad altri oggetti, alla parete, per esempio, al gelsomino; ma ciò non toglierà che il primo passo sia già fatto e compiuta perciò la prima astrazione. Nessun dubbio che questi atti si fanno inconscio il bambino: chè lunga è la serie delle associazioni di suoni e delle parole alle percezioni sensibili che gli si vengono successivamente presentando, prima che il suo pensiero si rivolga a fare questi confronti; ma essi son certamente il mezzo con cui egli giunge a fare la prima astrazione ed a comprendere perciò il valore delle parole che si chiamano aggettivi o verbi (1).

Fatto questo primo passo, divengono agevoli i seguenti. Imparare gli addiettivi ed i verbi è lo stesso che imparare a pronunziare giudizi espliciti sulle proprietà ed azioni delle cose. Ma l'esercizio della facoltà di giudicare, atto precipuo dell'intelligenza che produce il sapere, del pari che l'esercizio della facoltà di parlare per cui il pensiero si estrinseca e diventa sensibile, sono atti dilettevolissimi per l'intima natura delle forze che consistendo nel conato e nella tendenza di erompere all'atto, in questo riposano piacevolmente; e se l'atto è fuggevole, ad altri atti si recano che rinnovellano quel loro

(1) Se si tien per valevole questa conclusione, troveremo un elemento vero nella teoria sensistica che attribuisce la formazione delle idee generali alla comparazione, laddove i filosofi razionali (col qual nome intendiamo quelli che distinguono accuratamente le idee dalle sensazioni e la ragione dal senso) dimostrano che le idee ed i concetti delle cose sono generali di loro natura indipendentemente da qualunque operazione dello spirito sovra di esse. Imperciocchè questi han ragione laddove si parli semplicemente delle idee; ma quelli non han torto ove restringano il loro pronunziato alla spiegazione del modo, onde il bambino giunge a comprendere il valore delle parole astratte, cioè indicanti semplici qualità delle cose e non le cose stesse.

diletto. Quindi si spiega la curiosità del fanciullo, la brama ch'egli mostra di cercar nuovi oggetti e d'imparar nuovi nomi, di conoscere le proprietà, le azioni, le origini, l'uso delle cose, di udir dei racconti, di farne egli stesso, di parlar colla bambola o col fantoccio per aiutarsi a pensare. Ma le proposizioni con cui egli enuncia il suo pensiero, benchè esplicite, sono ancora disgiunte e divise; perchè è già troppa la fatica del bambino, quando riesce a nulla omettere per rendere compiuta l'espressione del suo pensiero. Col progresso del tempo le proposizioni isolate vanno a poco a poco collegandosi fra loro e diventano proposizioni composte di due e quindi di più proposizioni, le quali sono unite bensì, ma solo per via di congiunzioni copulative che indicano simultaneità nello spazio e successione immediata nel tempo; così va procedendo innanzi il lavoro sintetico del pensiero. Ma queste sintesi sono ancora grandemente imperfette, finchè le proposizioni che le esprimono, non diventino causali, finali, condizionali, raziocinative. Allora dalle proposizioni semplicemente accoppiate egli passa a far uso di proposizioni connesse, le quali manifestano i raziocinii che fa la mente sulle cause dei fatti, sui fini delle azioni, sui motivi delle proprie persuasioni. Allora le narrazioni, in cui i fatti erano semplicemente accoppiati dalle particelle *e*, *poi*, *in appresso*, e le descrizioni foggiate nella stessa guisa, cessano per dar luogo a narrazioni più complicate, a saggi di discorsi in cui si esprimono raziocinii ed affetti, a ciò che nello scritto prende la forma di lettera.

Le sempre nuove riflessioni che fa il fanciullo sui nessi che va scoprendo nelle cose, lo addestrano per tal guisa a rendersi conto del proprio pensiero, e ad esprimerlo in gruppi di proposizioni più o meno complessi, i quali si chiamano periodi.

A chiarire il fin qui detto, giova ripetere che la parola è lo specchio del pensiero, e che l'arte del dire s'impara conseguentemente o congiuntamente coll'arte del pensare. Quanto giova all'una favorisce necessariamente anche l'altra; poichè il pensiero riflesso è incorporato ed inseparabile dalla parola. Ora due sono i modi di enunciare il pensiero e per conseguenza ancora di riflettere. O si parla con proposizioni staccate od anche congiunte, ma solo per via di semplici copulative; o si parla con-

nettendo siffattamente le proposizioni, che le une vengano a subordinarsi, ad intrecciarsi colle altre, le une servano di fulcro che le altre sostiene; e si mostrino evidentemente come accessorie o principali, come principii o conseguenze, come formole o come loro dichiarazioni; rappresentino insomma e dipingano il pensiero che, l'intiero oggetto abbracciando, le parti ne vede con eguale chiarezza che il tutto, ed a ciascuna assegna il posto che ha in natura.

Nella prima maniera di discorrere la mente s'aiuta a compiere il lavoro riflessivo che non ha ancora terminato, procede a passi lenti e misurati, ripiglia ad uno ad uno gli elementi del pensiero nell'ordine successivo, con cui gli ha analizzati e svolti, e lascia perciò vedere tutte le interruzioni del suo lavoro. Nella seconda all'incontro ella dimostra che nulla di ciò che dice le viene la prima volta al pensiero, che tutto le è famigliare, che ella ha già ricostrutto quanto aveva nell'analisi scomposto, che la sua sintesi è compiuta, e vede con chiarezza intuitiva e simultanea ciò che l'analisi aveva parzialmente e successivamente messo in evidenza. La prima maniera è propria dei fanciulli, degli uomini rozzi e di poca levatura d'ingegno; la seconda degli uomini educati e colti e delle menti solide e vigorose (1), le quali colla lunga meditazione e coll'esercizio, collo studio dell'argomento e della lingua riescono, coll'aiuto del loro ingegno, capaci dell'improvvisazione facile ed elegante nella quale si parla all'intelletto, alla fantasia ed al cuore, si convince e si commove, si mettono in azione tutte le facoltà dello spirito.

(1) Vero è che a questo modo di parlare intuitivo e sintetico giova moltissimo l'indole della lingua medesima. Gli antichi, dice il Gioberti, erano più robusti pensatori di noi. A ciò conferivano le stesse loro lingue. Imperciocchè la complicatezza del periodo, e l'andamento inverso della sintassi sono l'effetto di quel metodo compiuto che cammina per composizione ed opposizione, ed è sintetico e dialettico ad un tempo. Colui, dice il Botta, che in lingua inversiva scrive o legge è obbligato di connettere cose che lo scrittore ha sconnesse e la mente in questa operazione è attiva mentre chi scrive o legge nelle lingue non capaci d'inversioni e per così dire scorrenti perpetuamente al piano dal nominativo all'accusativo, nessuna fatica dura, e va a seconda, ed è condotto e non conduce.

Giova tuttavia avvertire che la forza della mente, anzi che dalla forma e dalla facilità del discorso improvviso, si riconosce dalla natura di esso e dalla forma ad un tempo; cioè dall'argomento intorno a cui versa, e dalla padronanza che mostra di averne il dicitore; così che se noi vogliamo graduare le difficoltà del discorso dell'uomo educato, porremo primieramente i discorsi meditati e versanti sui concreti, poi quelli che trattano temi di scienza anzi che d'azione e di storia, e finalmente i discorsi improvvisi versanti del pari sui concreti che sugli astratti e diretti ad illuminare lo spirito egualmente che a commuovere l'affetto.

Riepilogando il fin qui detto, diremo che parallela allo svolgimento del pensiero, indizio e stromento del medesimo, è la parola, il cui apprendimento è distinto in varii periodi e progressivo in varii gradi, che si possono ridurre ai seguenti: 1° Proposizioni implicite od elittiche. 2° Proposizioni esplicite isolate. 3° Proposizioni esplicite accoppiate. 4° Proposizioni esplicite connesse. 5° Periodi e discorsi meditati versanti sui concreti. 6° Discorsi meditati versanti sugli astratti. 7° Discorsi improvvisi ed oratorii versanti sui concreti del pari che sugli astratti.

Art. 3.°

Dell'energia mentale.

Gli errori che si commettono nell'educazione intellettuale derivano per l'ordinario dalla poca conoscenza che ha l'istitutore dell'energia mentale dell'alunno. Noi ne dichiareremo: 1° il concetto; 2° i gradi; 3° i limiti; 4° le condizioni del suo svolgimento.

§ 1.°

Concetto dell'energia mentale.

Sotto due aspetti noi possiamo considerare l'energia mentale: od in se stessa o ne' suoi effetti. L'energia mentale sotto il primo aspetto è la padronanza ed il dominio che la mente esercita

sopra se stessa nella ricerca, nella meditazione del vero, e nelle applicazioni di esso ai casi pratici della vita. Per questa forza la mente s'affisa nell'oggetto del pensiero, e non se ne lascia distrarre, nè lo perde di vista per la mutabile azione degli oggetti esterni, o per li sentimenti e le passioni che si suscitano nell'animo. L'attenzione, la riflessione, la meditazione, la contemplazione sono altrettanti modi od aspetti che presenta l'attività dello spirito e l'energia mentale.

Nè vuolsi però credere, che ad averla, e, come talvolta avviene, in sommo grado, sia necessario un ricco corredo di conoscenze. « Grande è la forza di spirito, dice il Rosmini (1), in colui che con un solo principio generale regge costantemente tutta sua vita, e senza bisogno di altri sostegni si mostra sempre coerente a se stesso, vince tutti i dubbi, rompe gli intoppi, supera le sottigliezze e le fallacie delle passioni. È osservazione quanto ovvia, altrettanto certa, che, più l'uomo è debole d'intendimento e di carattere, e più ha bisogno di sostegni e di *ragioni accessorie* per condursi con moralità. Le femmine ed i fanciulli assai difficilmente si governano con quelle poche e sode ragioni che bastano all'uomo maturo. Ogni poco di piacere, ogni poco di dolore, ogni sensibile affezione basta a fare, che eglino dimentichino le ragioni udite bensì, ma non fortemente nello spirito ricevute. La debolezza d'impressione che fa nel loro spirito la verità astratta, quindi l'incapacità di farne le pratiche applicazioni; la possanza all'incontro che le cose sensibili esercitano nelle loro fibre molli ed elastiche, riduce presso che a nulla l'effetto di quella loro leggerissima intelligenza. Questo è in sostanza ciò che costituisce la debolezza morale degli uomini; sintomo sicurissimo di essa è lo scorgere che i generali principii, sebbene intesi al momento, poco valgono ad indirizzare la loro vita; bisogna a costoro un gran numero di ragioni accessorie e parziali, le quali da tutte parti sorreggano il loro spirito; sciogliere loro così in monte tutte le difficoltà che si presentano al loro animo, per essi è nulla: conviene contrapporre a ciascuna di esse una soluzione particolare e loro adattata che li conforti..... Quante volte ho considerato, che tutta

(1) *Teodicea*. Lib. I, cap. VII.

la differenza, che diparte gli uomini grandi e straordinarii dalla turba de' comunali, non è poi altro che un grado maggiore di questa forza di spirito di cui favello! Non si possono concepire grandi e durevoli imprese, se non da colui che sia dominato da pochi e da sublimi principii; perocchè è la forza che quelle massime esercitano in esso che rialza tutto il suo spirito, e lo sublima, e come se una divinità, così i Greci s'esprimevano, gli parlasse nell'animo, egli s'abbandona alle imprese piene di consiglio, quasi senza prender consiglio; nè conosce titubanza ma incede sicurissimo in fra' pericoli, chè nulla sente, e di nulla gli cale, se non dell'alto scopo, ove le pupille dello spirito ha fisse; e gli altri uomini tutti egli vince, e fin la natura, non per altro, se non per la maggiore uniformità, e per la costanza dell'operare, e pel grado di quel sentimento, che aggiunge sì misteriosa ed irresistibil potenza ai pochi ed universali pensieri ».

Considerando ora l'energia mentale sotto il secondo aspetto vale a dire ne' suoi effetti, specialmente nell'ordine de' pensieri, ossia nella speculazione e nel discorso, a formarcene un chiaro concetto noi partiamo da quello che la meccanica ci dà delle forze fisiche. Egli è un teorema fondamentale di questa scienza, che le forze sono proporzionali alla velocità. Ora nella velocità si distingue lo spazio ed il tempo: quanto maggiore è lo spazio percorso da un mobile in virtù della forza da cui è animato, e quanto minore è il tempo che impiega nel percorrerlo, tanto maggiore è la velocità e la forza che essa rappresenta. Che se il mondo fisico è simbolo dello spirituale, una bella analogia noi possiamo ravvisare tra la forza motrice e la forza mentale. Anche qui è agevole distinguere uno spazio ed un tempo. Lo spazio è l'oggetto mentale, ossia l'idea od il sistema di idee che la mente abbraccia con un solo sguardo sintetico; oggetto che quanto più è complesso e vario ne' suoi elementi, tanto maggior vigoria di spirito richiede per essere compreso. E v'ha pure un tempo nel quale si compie la successione degli atti coi quali si ascende ai principii e si discende alle applicazioni, si passa dai concreti agli astratti, da questi a quelli, da un ordine ad un altro sì de' primi come de' secondi. Quanto più rapida è questa successione, tanto maggiore è la velocità del pensiero, e per con-

seguenza la forza mentale; la quale tuttavia non è solo determinata dalla comprensione simultanea e dal discorso successivo delle verità o dei loro simboli connessi fra loro nel nostro pensiero; ma sì ancora dalle qualità di cui debb'essere fornito e l'uno e l'altro di questi atti cogitativi. L'oscurità del pensiero, il disordine del discorso, e l'insufficienza del medesimo allo scopo della meditazione arguiscono debolezza di mente. Il suo contrario adunque, cioè l'energia mentale, richiede che gli atti cogitativi rispondano alla triplice condizione della chiarezza, dell'ordine, e della pienezza. Noi dunque potremo definire la forza mentale per quell'attitudine che ha la mente nei varii individui di comprendere simultaneamente e di discorrere successivamente con chiarezza, ordine e pienezza un maggior e minor numero di verità o di simboli connessi essenzialmente fra loro (1). Dissi essenzialmente, perchè non si confonda colla forza mentale la vivacità della fantasia, che in qualche guisa le rassomiglia, ma ne è immensamente differente; che anzi, se i vincoli fantastici predominassero, la mente sarebbe debolissima, di che sono prova i bambini, le donnicciuole, i pazzi. « Molto s'ingannano alcuni, dice un elegante scrittore (2), nel conoscere il buon ingegno nei giovani. E' veggono un fanciullo vivace, spiritoso, ed anche pronto nel suo operare, e lo giudicano di buono ingegno. Per contrario un giovinetto alquanto timido e di non molto spirito è da lor giudicato di ottuso ingegno. E pure l'esito ha più volte dimostrato, tali giudizi essere non di rado fallaci. Paolo Frisio, celebre matematico, diceva che il buono ingegno si conosce da tre cose, dall'apprensiva, dalla penetrazione, e dall'espressione. Se adunque un giovinetto apprende chiaramente e giustamente l'oggetto che gli si propone, se lo penetra in tutta la sua estensione conoscendone le proprietà e le conseguenze, e se tutto ciò egli sa esprimere, e spiegare, benchè sia cosa difficile, chiaramente e con brevità, e' dovrà giudicarsi dotato di buono ingegno; benchè per altro e' fosse timido, e non dimostrasse vivacità. È però da

(1) Sotto quest'aspetto pare che Quintiliano considerasse l'energia mentale quando disse che *Pectus est quod disertos facit et VIS MENTIS.* — Inst. Or. X, 7.

(2) Corticelli — *Della Toscana Eloquenza*. Giornata nona, Disc. X.

notare che chi esplora l'ingegno d'un fanciullo, dee proporgli cose, nelle quali sia quegli stato bene ammaestrato; e se in queste il fanciullo, secondo la sua età, dimostra le suddette prerogative, dee giudicarsi d'ingegno buono, anzi straordinario ».

§ 2.°

Gradi dell'energia mentale.

Questa forza è minima o nulla, quando minimo è l'oggetto pensato, lento il concepimento, oscura l'idea che ce lo rappresenta, disordinato il passaggio da questa alle idee affini, inetto il pensiero totale a dar norma alle azioni. Tale è lo stato degli idioti, degli scemi, dei pazzi. Il primo grado di questa forza è nell'atto della percezione. Quest'atto intellettivo, quantunque spontaneo e necessario, richiede un certo grado di energia nella mente che lo forma; poichè esso è la sintesi dei varii elementi dati dai sensi, coll'elemento ideale che è insito alla mente umana. Ora i sensi percepiscono ciascuno da se le qualità dei corpi; la vista, ad esempio, il colore, la figura, il movimento; il tatto percepisce il duro, il molle, il caldo, il freddo, il peso; l'udito i suoni e va discorrendo. La percezione adunque è un atto di unificazione, e può darsi il caso che tale sia il sonno dello spirito o la debolezza della forza unitiva del senso, che questa unificazione si faccia difficilmente od incompiutamente; di che non mancano esempi (1).

La parola ci rivela il mondo degli spiriti, come la percezione esterna quello de' corpi. Ora il lavoro mentale necessario per comprendere gli altrui discorsi e per saper parlare noi stessi, richiede una forza di mente che varia secondo l'oggetto di cui si parla, la moltiplicità de' pensieri espressi, e la forma medesima di quelle espressioni. Ma nel discorso nostro e nell'intelligenza dei discorsi altrui richiedesi un diverso grado di energia mentale, minore nel secondo, maggiore nel primo caso. Di vero il discorso altrui essendo successivo, per compren-

(1) Rosmini, *Antropologia*, pag. 293 segg. Ediz. di Milano, 1838.

derne il pensiero, uopo è che prima si afferri il significato delle singole parole e frasi, e quindi che le idee ed i pensieri elementari vengano sintetizzati insieme, sì che formino un solo concetto. Nel nostro discorso all'incontro risolviamo l'opposto problema: dato un concetto, risolverlo ne' suoi elementi, assegnare a ciascuno di questi la espressione conveniente e manifestarlo successivamente con tal ordine e modo che riesca agevole altrui fare il lavoro sopra descritto.

Parlare e comprendere l'altrui parola son dunque due serie di atti opposti, gli uni analitici, gli altri sintetici. I primi più difficili dei secondi; la qual cosa è chiara a chi rammenti che gli uomini rozzi non parlano che ad incisi, e che, se si vuole avere nella sua interezza il loro pensiero, debbonsi aiutare con opportune interrogazioni; eppure se si parli di cose adatte alla loro intelligenza, riesce facile far loro comprendere il nostro pensiero.

Un terzo grado di difficoltà troviamo nella distinzione dei concreti e degli astratti. Raccontate un fatto ad uomini rozzi, sarete capito; ragionate su quel fatto medesimo, forse nol sarete più; quindi il lavoro memorativo ed imaginativo richiede minor vigoria di spirito che non il raziocinativo.

Un'altra distinzione è ancora opportuna. Il discorrere d'oggetti astratti bensì ma precisi ed esatti, come sono le quantità, oggetto dell'aritmetica e della geometria, è assai più facil cosa che non il ragionare sopra gli enti ideali che costituiscono le ragioni prossime, remote ed ultime delle cose. Platone il sapeva, il quale da'suoi discepoli richiedeva lo studio della geometria come propedeutica a quello delle scienze filosofiche. Quindi nuovi gradi di forza mentale sempre più alti, a misura che e' innalziamo nelle ricerche scientifiche la cui corona è la scienza delle ultime ragioni (1).

(1) V. sopra Art. 1° sul fine.

§ 3.°

Limiti dell'energia mentale.

Quei fortunati che non si smarrirono per via nella ricerca delle ragioni ultime delle cose, appariscono radi nel corso dei secoli; ed i migliori fra loro, dopo aver raccolte le ricchezze ed i tesori più riposti della scienza umana, sospirarono tutti sull'imperfezione e sui limiti dell'umana ragione; come lo stanco viaggiatore che, giunto alle porte della nativa città, cade di sfinimento. I limiti del sapere umano sono di due sorta, secondo il doppio aspetto sotto cui si può considerare la scienza, cioè l'ampiezza e la profondità. Sì l'una come l'altra sono limitate essenzialmente ed accidentalmente nelle menti umane. Intendo per ampiezza del sapere il numero o la quantità delle cognizioni ossiano de'principii ossiano de'fatti o delle applicazioni degli uni agli altri. Per profondità poi intendo le ragioni delle cose, le cause dei fatti, le quali possono essere prime, seconde ed ultime, od in altri termini, prossime o remote.

I. E primieramente egli è certo che, riguardo alla profondità, i limiti del sapere umano sono le essenze reali delle cose. Dico reali; poichè le essenze ideali o logiche sono anzi il primo noto delle cose, sono il loro concetto, sono il fondamento di tutte le cognizioni che noi possiamo raccogliere intorno ad esse. Le essenze reali all'incontro sono il principio costitutivo di ciascun essere, delle sue proprietà e delle sue potenze, la causa prima de' suoi atti, il punto in cui si riducono ad unità tutti i diversi ed i contrarii che vi possiamo esteriormente ravvisare.

A concepire chiaramente in che consista quest'incognita del sapere umano, si osservi che, quando altri ci domanda la causa d'un fatto, noi non possiamo rispondere fuorchè indicando un altro fatto da cui questo dipende, oppure dicendo che tale è la natura delle cose che, poste certe condizioni, si produce quel fatto. Accennando alla natura, noi indichiamo alcun che di ignoto che sappiamo esistere, ma, appunto poichè ignoto, non sappiamo che sia. Supponiamo, ad esempio, che ci si chieda

perchè un sasso che si tiene in mano, abbandonato a sè stesso cada a terra; noi risponderemo che ciò avviene per la forza di attrazione. Ma se altri insiste per sapere che cosa è questa forza, non potremo rispondere, fuorchè affermando il fatto o dilucidandolo coll'esposizione delle leggi che lo governano. Poichè, se ci si chiede ancora, perchè tutti i corpi si attirino in ragione diretta delle masse ed inversa de' quadrati delle distanze, o dovrem ricorrere alla natura ignota de' corpi ossia alla loro essenza reale, o ravvilupparci in parole metaforiche od in ipotesi gratuite, come facevano i Peripatetici, od Empedocle che supponeva in tutte le cose l'amore. E di chi ragionasse in tal maniera si potrebbe dire con Dante:

> Lasciamlo stare, non parliamo a vôto;
> Chè così è a lui ciascun linguaggio,
> Come il suo ad altrui che a nullo è noto (1).

Lo stesso dicasi delle affinità chimiche, della vegetazione, della generazione, della vita, del movimento, ecc., e vedrassi quant'ombra di mistero avvolga la mente umana che della sua scienza è pur sì sovente superba.

A questo limite essenziale della profondità nella scienza se ne aggiungono altri accidentali che variano all'infinito e si riducono agevolmente a due, che sono: 1° difetto d'ingegno; 2° difetto di coltura. Sì l'uno come l'altro si riducono a difetto di riflessione. Quelli che mancano d'ingegno non possono, quelli che di coltura, non sanno riflettere. Ora la riflessione è condizione assolutamente necessaria della scienza profonda, la quale non perviene ad essere tale, se non è un tessuto di analisi e di sintesi alternamente successive, le quali terminano in un'ultima sintesi che accoppia alla distinzione e chiarezza delle idee date dalla riflessione l'unità dell'atto intuitivo.

II. La scienza umana in secondo luogo è limitata essenzialmente ed accidentalmente nella sua ampiezza, ossia nel numero delle cognizioni, che in condizioni diverse dalle presenti l'uomo potrebbe acquistare. Troppo breve è la vita e troppo angusto

(1) Inf. XXXI.

lo spazio in cui è circoscritta la sua esistenza. Egli non può nè prolungare la prima, nè dilatare, se non entro ristretti limiti, il secondo. Supplisce, è vero, a questo difetto l'induzione scientifica e la tradizione sociale; ma anche fatta larghissima parte all'autorità ed al raziocinio, egli è certo che l'induzione cede in vivezza alla percezione, e che la parte congetturale inseparabile dall'induzione e dalla storia, benchè giovevole, non ha solidità nè valore di scienza. Al che se aggiungiamo che, quanto più si dilata ciascun ramo di scienza, tanto più ristretta diviene la regione della natura che è dato di percorrere allo studioso, dovremo predire fin d'ora che l'uomo dopo secolari e millenari progressi non riuscirà, come Socrate, ad altro che a comprendere la propria ignoranza.

Per la qual cosa, quando i filosofi discorrono della sintesi enciclopedica, questa vuol essere intesa solo riguardo ai principii direttivi ed ordinativi della scienza, ed è solo possibile al filosofo che su questi lavora, impossibile agli altri che raccolgono le particolarità dei fatti ordinandole, ed attendono all'acquisto delle abilità necessarie all'esercizio delle arti.

§ 4.°

Condizioni richieste allo svolgimento dell'energia mentale.

Queste condizioni si riducono alle seguenti: 1° Condizioni fisiche. 2° Condizioni morali. 3° Condizioni intellettuali dipendenti *a)* dal grado d'ingegno di cui è ciascuno da natura fornito, *b)* dallo stato di fede o di dubbio, *c)* dall'esercizio.

E primieramente è chiaro che lo svolgimento di questa forza dipende dall'organismo. È antico il proverbio: *mens sana in corpore sano*. Non vuolsi tuttavia credere necessaria una grande robustezza o forza muscolare ai lavori d'ingegno. Pare anzi il contrario; gli atleti degli antichi erano rozzi e mezzo stupidi; e per converso la storia ci racconta d'uomini dotati d'ingegno straordinario e di meravigliosa forza mentale, i quali erano debolucci ed infermicci anzi che no. Tali furono per tacer d'altri Giambattista Vico e Nicolò Malebranche. Ma è certo del pari che l'esaurimento delle forze vitali nella vecchiezza infievolisce

singolarmente la memoria, e con essa le forze della mente. Così sappiamo che Newton negli ultimi anni di sua vita non comprendeva più nemmeno i suoi libri.

In secondo luogo, la forza mentale dipende dalle condizioni morali e precipuamente dalla volontà; poichè quella non è in parte che una funzione di questa; e quanto influisca la volontà sull'ingegno, egregiamente dimostrava il Gioberti coll'esempio del Parini e dell'Alfieri egualmente che col ragionamento. Non meno chiara è l'influenza della rettitudine della volontà, ossia della virtù, sull'ingegno, poichè il vizio è disordine, è irriflessione, è smemorataggine, è debolezza, è errore ed ignoranza. Ci si può obbiettare che alcuni grandi scrittori furono empi ed immorali; al che rispondiamo distinguendo, come abbiamo fatto altrove, la vivacità e la forza della fantasia dall'energia mentale, la quale dipende dall'amore del vero. Quando questo manca, la mente cerca d'ingannarsi. Il risultato di questa tendenza adunque non può essere accrescimento di forza, ma diminuzione la quale apparisce prima nel dubbio, poi nella negazione contraddetta dalla coscienza. Per attutare i rimorsi di questa l'uomo vizioso commette quasi un delitto di suicidio mentale. Aggiungasi finalmente che alcuni uomini malvagi esercitarono le loro forze intellettuali intorno ad un bene particolare; ad esempio: in favore d'una scienza o d'un'arte speciale negando e detestando le scienze finali, oppure promossero con tutte le forze del loro ingegno una forma di reggimento politico, che consideravamo come il bene supremo della loro nazione. Quindi si spiega l'immoralissimo detto di Vergniaud: *La petite morale tue la grande*; e le atrocità di Robespierre (1).

3.° È certo del pari che questa forza dipende dalla costituzione naturale della mente, ossia dall'ingegno di cui ciascuno è fornito da natura. La cosa è per sè stessa evidente; ma è certo ancora, benchè non sia egualmente da tutti avvertito il fatto, che essa dipende, più che non pare a primo aspetto, dallo stato di fede o di dubbio in cui lo studioso si trova. Già disse Aristotele che *il discente dee credere*, e S. Agostino: *credete perchè l'intelligenza sia premio della vostra fede*. Di vero la fede,

(1) V. A. Manzoni — *Dialogo sull'invenzione.*

dopo la percezione ed il ragionamento che dell'una e dell'altra si vale nella costruzione della scienza, la fede è il fulcro su cui s'appoggia la ragione ne' suoi movimenti. Togliete la fede all'altrui parola, e mancheranno di base tutte le tradizioni storiche, scientifiche e religiose. A che si ridurrebbe il sapere umano privato della lingua cui bisogna pur credere, se vuolsene far uso, e dell'immenso corredo di scienza che essa ci trasmette? Lo scettico è costretto a brancolar nelle tenebre, ed è simile al fanciullo abbandonato nel buio, la cui immaginazione popola il vuoto di mille mostri pronti a divorarlo. Ben si può dire di lui ciò che Davide degli empi: *Ivi tremarono di paura, dove non era timore* (1). Di che apparisce di quanto noi siamo debitori alle dottrine del Cristianesimo, le quali costituiscono una grande ontologia o scienza universale autoritativa, che spiega il principio ed il fine, l'alfa e l'omega dell'universo, chiarisce le nozioni e le attinenze di Dio, dell'uomo e del mondo, è storia ed è filosofia, stabilisce i fondamenti della famiglia e di tutti gli umani consorzii, lega il mondo fisico collo spirituale, il presente coll'avvenire, il naturale col soprannaturale; e tutto questo corredo di scienza altissima lo dona con tanta semplicità che lo si trova adatto al fanciullo ed all'adulto, all'uom rozzo ed al dotto, a chi sa ed a chi non sa rendersi ragione delle sue credenze. Onde consegue che questo insegnamento è la leva più potente dell'umano ingegno, e che, ove per supposizione impossibile la cristiana tradizione venisse a spegnersi, il genere umano cadrebbe nella selvatichezza. Nè osta il fatto de' grandi filosofi pagani, poichè egli è certo che questi raccolsero i frammenti della tradizione primitiva che è pure cristiana, e che più si dilungarono dal vero e dalla scienza quelli che meno se ne valsero, o ne furono meno informati.

È chiaro finalmente che l'esercizio invigorisce la mente come le forze del corpo, e che avvi una ginnastica spirituale come una ginnastica fisica. Appartiene alla pedagogica ed alla didattica indicarne gli esercizi, classificarli, farne la critica, prescriverne le leggi.

(1) Ps. XIII, 5.

CAPO SECONDO

Dell'educazione delle facoltà intellettuali e primieramente della ragione.

Le leggi che governano l'educazione intellettuale, dipendono dalle condizioni dello svolgimento dell'energia mentale che abbiamo testè indicato, le quali sono fisiche, morali ed intellettuali: e danno luogo alle cure igieniche, di cui tratteremo parlando dell'educazione delle forze fisiche; alle cure morali che faranno argomento della pedagogica morale; ed alle cure intellettuali di cui dobbiamo ora trattare. Queste poi consistendo nel retto esercizio delle facoltà della ragione, della memoria e dell'imaginazione, noi parleremo in due capi distinti delle prime, riservandoci di trattare nel seguente libro dell'ultima. Ma prima di discendere a parlare delle norme, con cui vuol essere condotto l'esercizio delle precipue facoltà clementari della ragione in particolare, è è pregio dell'opera di stabilire le leggi generali del retto esercizio di questa facoltà, le quali ci verranno suggerite dalla natura dell'energia mentale; come gli atti della ragione ed il linguaggio c'indicheranno poi gli esercizi speciali, ed il modo con cui questi debbono essere condotti, perchè si ottenga il fine dell'educazione intellettuale.

Art. 1.°

I. *Dell'esercizio dell'energia mentale.* II. *Questione sull'unità o moltiplicità degli oggetti d'insegnamento.*

I.

L'esercizio della forza mentale debb'essere conveniente nel suo principio e graduato nel suo procedimento. Ma la convenienza e la gradazione dell'insegnamento si può considerare sotto due aspetti; poichè o riguarda la qualità delle cose su cui versa l'insegnamento, o riguarda la quantità degli oggetti di studio e l'intensità dell'azione riflessiva che questi richiedono; e per

ciò si l'una come l'altra di queste due leggi dell'educazione, la convenienza e la gradazione, si potrebbe acconciamente distinguere in qualitativa e quantitativa. Or per la prima si possono suggerire precetti e norme particolari, ma per la seconda discendere dalle generalità teoriche e mostrare come nella pratica si possa mantenere, è cosa impossibile. Ciò dipende affatto dal senno del maestro il quale, conoscendo l'attitudine e l'energia mentale dell'alunno, debbe evitare i due contrarii pericoli dell'eccesso e del difetto, cioè dee guardarsi dal lasciare inerte una parte del l'energia propria dell'allievo, come pure dallo stancarla ed esaurirla. « Lo spirito umano, dice il Gerdil (1), sebbene scevro di materia, dipende però in molte sue operazioni dagli organi corporei. Quindi siccome il corpo umano ha bisogno di esercitarsi nella gioventù per indurirsi alla fatica ed acquistare robustezza, resistenza ed agilità, si dee altresì analogamente esercitare lo spirito ad usare fatica ed industria, se si vuole che acquisti e mobilità per volgersi a diversi oggetti, e sagacità per discernerli e forza per penetrarli... Non si creda però necessario di rendere disastrosa la via delle scienze e delle buone arti; debbesi anzi rendere amena e piacevole. Ma siccome veggiamo che negli esercizi ginnastici gli esperti maestri sanno esercitare i giovani a fare cose difficili ed a farle con diletto, così debbesi temperare talmente il corso degli studi, che i giovani abbiano da usar fatica ed industria ed insieme trovino piacere e soddisfazione ad usarla. È inesplicabile il contento che prova lo spirito umano in sormontare gli ostacoli che si oppongono all'insaziabile brama del sapere; e l'interno compiacimento che in lui si muove di se stesso, qualora giunge a sviluppare qualche intricato nodo in materie astruse e difficili ». Peccano dunque gli educatori che riducono l'istruzione dei fanciulli, massime di quelli che già ricevettero qualche coltura, ad un semplice giuoco, oppure, escludendo ogni amenità, la presentano arida e priva d'ogni gentilezza e d'attrattiva. Ci duole dover annoverare fra i primi un benemerito educatore francese il quale penetrò molto addentro in alcuni dei

(1) *Considerazioni sopra gli studi della gioventù*. Opere scelte, Tomo V. Milano.

segreti dell'umana educazione (1). Vogliamo accennare all'abate Gaultier, il cui sistema non è stato mai da nessuno, che io mi sappia, meglio confutato che dal nostro Giuseppe Taverna (2). « Coloro che lodano, egli dice, il metodo di ammaestrare in istoria e geografia e simili per giuochi e balocchi, vorrei che non si lasciassero invaghire soverchio a quell'allegro trastullarsi che far sogliono i fanciulli d'ogni cosa, e più quand'ella sia nuova. Primieramente vengono perciò indotti a tenere le più gravi dottrine nel conto medesimo dei più frivoli loro sollazzi, di poi a darsi agli studi non per conoscere, sì per vincere. Oltre a ciò vi esercitano più la memoria fugace che non il giudizio stabile; e la memoria stessa più nel suono delle parole che non nella loro significanza. Lascio stare che di cotali giuochi presto sono ristucchi, come di qualsivoglia altro che loro si metta per le mani. Io credo che niuno di noi giudichi Aristotele per filosofo di troppo dura morale; pure egli a'Greci cotanto vogliosi de'bei diletti dava ammaestramento che da giovani nè la musica pure dovevasi apparare per fine di spasso; e aggiunge di più questa notevole parola « nè ancora sta bene che ei l'imparino per fine di passar tempo virtuosamente, perchè a simile età non istà bene un tal fine (3) ».

Una eccezione, se pur è tale, può farsi a questa regola, quando si tratti d'un insegnamento alquanto difficile, per esempio quello della lettura, dato nelle famiglie ai bambini di tenerissima età. Allora questo, secondo il consiglio di S. Gerolamo a Leta (4), può prender l'aspetto di giuoco, sebben tale davvero non sia.

(1) V. Jussieu — *Exposé analytique des Méthodes de l'Abbé Gaultier*. Paris, 1822.

(2) *Prime Letture pei fanciulli*. Prefazione. Milano, 1833.

(3) *Polit*. Lib. VIII, c. 5.

(4) « Fiant ei literæ vel buxeæ vel eburneæ et suis nominibus appellentur: *ludat in eis, ut lusus eius eruditio sit*... Syllabas iungat ad prœmium: et quibus illa ætas deliniri potest, munusculis invitetur. Habeat et in discendo socias, quibus invideat, quarum laudibus mordeatur. Non obiurganda est, si tardior sit, sed laudibus excitandum est ingenium, ut et vicisse gaudeat et victa doleat. Cavendum in primis ne oderit studia: ne amaritudo eorum, percepta in infantia, ultra rudes annos transeat ». Epist. Lib. II, XV.

Ma se recano grave danno ai loro alunni quegli educatori che gli avvezzano alla frivolezza, non minore, anzi più nocivo è il risultato dell' insegnamento ruvido, uggioso e pedantesco. Imperciocchè costoro non solo riescono a far detestare se stessi, la scienza e l'arte da loro insegnata; ma giungono ad un effetto opposto ai loro intenti, eccitando per naturale reazione ad un amore sfrenato de' giochi, de' sollazzi, e al disprezzo dell'ordine e di ogni legge gli animi de' loro alunni, i quali diventano barbari per opera di chi gli voleva e gli doveva ingentilire. Agli uni ed agli altri degli erranti cui qui alludiamo, se mi fosse lecito adoperar questa formola, direi: non fate l'istruzione nè meramente poetica, nè meramente matematica; ma rendete ameno ai fanciulli il calcolo ed il rigore del raziocinio; rendete riflessiva e seria la poesia, temprando con sublime scopo lo slancio dell' imaginazione.

La legge pedagogica, che abbiamo fin qui dichiarata, della necessità di sfuggire i due estremi dell' eccesso e del difetto nella difficoltà degli esercizi della forza mentale, è soltanto negativa. Per compierne adunque l'espressione e presentarla come norma dell'azione educatrice, conviene aggiungervi la parte positiva che le manca. La quale a nostro avviso, è esattamente espressa dallo Stapf, il quale insegna che l'attività mentale si educa dirigendo il pensiero spontaneo, eccitando il pensiero riflesso, inspirando la costanza ed avvezzando alla regolarità nei lavori intellettuali (1). Ardua impresa! Ma pur possibile, se possibile è l' educazione. I mezzi necessarii a tal uopo sono tutti quelli, che abbiamo a suo luogo indicati, e svolgeremo più ampiamente parlando dell'educazione morale.

II.

Come applicazione della legge di convenienza considerata rispetto alla quantità degli oggetti di studio e l'intensità dell'azione riflessiva che questi richiedono, si presenta qui la questione: se meglio convenga ad educare, a svolgere l' energia mentale, occupare la mente sopra un solo oggetto di studio

(1) *Erziehungslehre im Geiste der katholischen Kirche*: Innsbruck, 1846.

escludendo tutti gli altri che possono essere pur necessarii od utili alla vita, e riserbandoli ad altro tempo; oppure far procedere di fronte studi diversi, benchè fra loro in qualche maniera congiunti; o per dirlo più brevemente: se sia preferibile la unità o la moltiplicità simultanea degli studi. Questione agitatissima ne' nostri tempi e risoluta in diversi modi, perchè, a nostro avviso, non si distinsero accuratamente i varii gradi dell'istruzione conveniente alle varie età ed ai bisogni intellettuali e morali degli alunni.

Noi recheremo le ragioni delle contrarie sentenze cercando in appresso il modo e le condizioni della loro conciliazione.

E primieramente: « validissimo e quasi unico istrumento dell'istruzione è il diletto, dicono i sostenitori del molteplice e simultaneo insegnamento. Senza questo invito continuo, senza quest'esca ingannatrice della fatica, indarno si spera fermar la fugace attenzione, e dominare l'instabile volontà dei fanciulli. Ma del diletto prima e principal fonte è la varietà, come la monotona eguaglianza e l'impassibile uniformità è madre continua della noia. Le cose stesse per loro natura più dolci e soavi divengono coll'uso insipide e fastidiose; pensate ora gli studi spesso aridi e talvolta astrusi!

2° « La varietà non è solo diletto ma eziandio sollievo e riposo; come riposo del campo, dice Quintiliano, è il variar di coltura. Il più fertile terreno, se vien di continuo esercitato ad un medesimo prodotto, quasi faticato ed esausto si dinerva ed intristisce, e nega rispondere alle stolte speranze. Come adunque nel terreno la succedanea cultura par che a se tragga ed impieghi quei succhi ed alimenti che lasciò per avventura oziosi la precedente; così avviene degli studi, che con ordine regolare si avvicendano: perciocchè ogni nuovo insegnamento si crederebbe che lasci in quiete la facoltà già esercitata e chiami all'opera, sarei per dire, un'altra parte dell'intelletto Nè vaglia opporre, che la mente già stanca rifiuti di volgersi ad altro lavoro: imperciocchè, come da una parte questo rapido alternar di cose importa brevità di fatica in ciascuna, così dall'altra, benchè moltissimo avessimo fatto, noi ci troviamo, dice Quintiliano, sempre freschi e recenti a quello che cominciamo, come se non avessimo ancor fatto nulla.

3° « La varietà, di cui discorriamo, non tende solo ad impiegar con maggior frutto la presente natura dei discepoli, ma si adopera eziandio a prepararne con più certezza l'avvenire. Di vero, primo uffizio d'un prudente istitutore di fanciulli è quello di spiar con occhio sagace, e quasi saggiar per via di esplorazione l'indole varia delle menti ancora vergini e novelle per inclinarle poscia a quella parte, verso la quale per un arcano istinto elle sono più prone e correnti. Ora togliete questa varietà d'istruzione: come potrà il maestro per prove ripetute e sicure presentire e conoscere queste potenti inclinazioni di natura che al fine comandano, e non patiscono di essere comandate? Come potrà il fanciullo volgersi di buon'ora a quel partito in cui solamente è da sperare che ei sia per essere qualche cosa? Il farà più tardi. — Sì, ma forse anche troppo tardi, quando le imposte forestiere consuetudini avran traviate le proprie individuali, quando una fittizia natura avrà omai falsata la vera.

4° « È legge pedagogica educare tutte le facoltà dell'alunno contemporaneamente. Or come si può far ciò, senza un certo numero ed una certa varietà di studi, uno dei quali tenda a coltivar la memoria, l'altro ad eccitar l'attenzione, l'altro ad avvezzare al ragionamento, od a muovere all'osservazione, od a formare il buon gusto, ad occupare insomma, quale per questa, quale per quella via tutto l'animo, e ad educarlo compitamente?

5° « Dalle facoltà dello spirito passiamo alla salute del corpo. È impossibile tenere i fanciulli occupati molte ore del giorno senza danno della salute, ove l'occupazione non sia variata. Noi ci affatichiamo la mente e risentiamo sconcerti nelle funzioni vitali assai più presto, dandoci continuamente al medesimo studio di quello che variando. Se una sola classe d'idee ci assorbe tutti, ella ci perseguita in certo modo quando ancora smettiamo lo studio; noi l'abbiamo presente perfino nei sogni, e ci ha rapito il conforto del sonno, riparatore delle perdute forze. All'opposto, dove le idee siano tra loro diverse, nessuna ci affatica, tutte ci esercitano moderatamente; un lavoro mentale è ristoro dell'altro lavoro, ci troviamo a sera vigorosi, pronti a pensare, e senza aver quasi saputo come la giornata se ne sia ita; andiamo al riposo, e il sonno è profondo, tranquillo, conforta-

tore. I fanciulli son come noi: si affaticano in una sorte stessa d'occupazione, come si annoiano; l'occupazione variata li tiene in forze e li ricrea.

6° « Come alla concorde educazione delle facoltà dello spirito, e al perenne rinovellamento delle forze del corpo, così la varietà dello studio giova alla perfezione delle cognizioni che ai giovani vogliam trasmettere. La cognizione perfetta non si conseguisce, se non per esame ripetuto e variato delle materie a cui volgiamo la mente. Quindi (i buoni maestri lo sanno) bisogna trovar modo di riandare coi discepoli le medesime cose studiate prima, e di riguardarle pei varii lati, di penetrare, per dir così, nelle loro viscere con minutezza, con insistenza. Or ecco a che giova mirabilmente il porre sott'occhio per tempo ai giovanetti le verità che si desidera siano alla fine da loro ben comprese e gustate; il fargliele vedere oggi in parte, domani un po' più, e da diversi aspetti; il distribuire lo studio della stessa scienza o arte in diversi periodi adattati a diverse età, a diversi gradi di avanzamento. Così le medesime materie possono e devono essere insegnate ai bambini, ai giovanetti ed ai giovani, ma con diversa ampiezza e in diverso modo: e da ultimo riesce perfetto quel sapere che si è da prima ben preparato, ed è venuto crescendo e compiendosi gradatamente. A voler dunque avere da ultimo dei dotti veri, bisogna aver iniziato l'infanzia e l'adolescenza alla dottrina; e molte materie devono essere simultaneamente soggetto d'un insegnamento progressivo e coordinato (1) ».

Diletto adunque, riposo, preparazione dell'avvenire, simultaneo esercizio delle facoltà, salute del corpo, maggior perfezione delle cognizioni, tali sono i vantaggi che dalla simultanea varietà degli studi si promettono i fautori di questo sistema d'istruzione. Udiamo ora gli avversarii. La varietà simultanea degli studii, obbiettano, reca gravissimi danni non meno al sapere, che alle facoltà intellettuali e morali dello studioso. E nuoce primieramente al sapere; perchè questo non è duraturo nè solido, se non ha unità, la quale è difficilissima od impossibile ad ot-

(1) R. Lambruschini — *Guida dell'Educatore*. Anno quarto, 1839, pag. 64, segg.

tenere quando è moltiplice l'insegnamento. Nuoce poi ancora al sapere; perchè non si possono accoppiare insieme le due qualità che esso può avere, cioè l'ampiezza e la profondità, ma si debbe necessariamente scegliere e preferire l'una all'altra. Ora egli è evidente che è assai meglio sapere poco e bene che molto e male. La semiscienza è peggiore dell'ignoranza.

La moltiplicità degli studi danneggia in secondo luogo le facoltà intellettuali; perchè, come dice il proverbio, *pluribus intentus minor est ad singula sensus*. Perciò i fanciulli allevati coi nuovi ordinamenti imparano una furia di cose con risibile superficialità: le sanno oggi per dimenticarle domani. Di che avviene, che non essendo le facoltà convenientemente esercitate, languiscano ed a poco a poco divengano incapaci di serii lavori. Ciò conobbero gli antichi, fra i quali Orazio diceva: *Teneræ nimis Mentes asperioribus Formandæ studiis* (1).

Che la moltiplicità simultanea degli studi sia poi moralmente dannosa, è chiaro se si rifletta che l'intelligenza è lume e guida della volontà; guasta la prima, è corrotta pur la seconda. Ma si dimostra ancora in altro modo. I fanciulli passando continuamente da questo a quello studio divengono incapaci di lunghi e pertinaci sforzi: divengono frivoli ed incostanti. Ora la frivolezza è irriflessione; dall'irriflessione poi alla spensieratezza, e da questa al vizio non è che un passo.

Altro argomento. Per qual ragione s'introdusse questa moltiplicità? Perchè più dilettevole. Presi così i fanciulli all'amo del diletto ripugnano alle dure fatiche, le quali preparano l'uomo alle prove della vita, all'obbedienza, al sacrifizio. Mancando quelle, manca ad un tempo il mezzo più efficace dell'educazione morale.

Alle quali gravissime ragioni un'ultima se ne aggiunge. Perchè potesse pur riuscire utile in qualche modo tale moltiplicità d'insegnamenti richiederebbe valorosi maestri, i quali son sempre rari. Quindi, non ostante il precetto di Quintiliano il quale voleva che l'istruzione infantile fosse enciclopedica, gli antichi nol seguirono per l'impossibilità di porlo in atto universalmente.

(1) *Lyr.* Lib. III, Od. XXIV.

Noi esponemmo colla maggior forza, e nella più viva luce, che per noi fu possibile, le ragioni recate da una parte e dall'altra per difendere o per combattere la moltiplicità simultanea degli studi: e questo facemmo non già per intricare una questione che per se stessa è difficile, ma bensì per risolverla. Imperciocchè non vi può essere dubbio sulla forza degli argomenti recati sì da una parte come dall'altra. Il perchè noi possiamo conchiudere che questa moltiplicità può essere utile o dannosa secondo il modo con cui viene attuata. La verità della tesi e dell'antitesi insieme è impossibile, se non v'ha una sintesi superiore che le concilii insieme, e le restringa entro i proprii limiti assoggettandole a quella condizione, posta o mancando la quale, è vera o falsa la proposizione dibattuta. Così nel nostro caso la moltiplicità degli studi come mezzo educativo è utile o dannosa, secondochè è riducibile o no all'unità. Se questa unità manca, e con essa l'armonia che ne deriva, allora la mente sbalestrata da troppo diversi pensieri, la riflessione divisa fra molti oggetti ne è indebolita, e la moltiplicità è perniciosa; ma ove manchi per lo contrario la varietà necessaria a compiere uno studio per mezzo d'un altro, a tener deste, esercitate ed insieme cospiranti tutte le facoltà dell'animo, e sempre viva la brama del sapere, che è la molla, a dir così, della riflessione e la madre della scienza; allora l'unità e la soverchia concentrazione della mente in un solo oggetto stanca, aduggia, e intristisce l'ingegno; e l'unità tanto lodata è per conseguenza dannosa.

Tutta la difficoltà adunque si riduce a questo: di armonizzare insieme le varie parti dell'insegnamento e di ridurle all'unità.

Dovrassi dire perciò che in tutte le età della vita ed in tutti i gradi dell'istruzione sia possibile ed utile la stessa varietà degli studi? No. Ed il non avere distinto queste età e questi gradi fu cagione appunto del dissenso degli scrittori d'educazione in tale argomento. Il sapere umano è simile ad una piramide, o ad un cono larghissimo alla base, ristrettissimo alla cima; la base di esso sono le conoscenze popolari contenute nel dizionario della lingua comune della nazione; il vertice è quella scienza o quell'arte speciale a cui ciascuno si è consecrato.

Per compiere adunque la trattazione del nostro argomento dobbiamo aggiungere al fin qui detto alcune considerazioni sulla varietà dell'insegnamento considerata nei tre gradi dell'istruzione, la quale è, come dicesi, elementare, media, e superiore. E primieramente la questione non presenta la difficoltà se si riguarda il primo e l'ultimo periodo degli studi, cioè l'istruzione prima, od elementare, e l'istruzione ultima professionale od universitaria. Quella evidentemente debb'essere molteplice, questa dee limitarsi ad una sola scienza. Di vero: parlando dell'istruzione prima si può chiedere, quale debb'essere l'eliminazione da farsi per ridurla all'unità desiderata? Volete voi escludere l'istruzione religiosa? L'insegnamento della lingua, del leggere, dello scrivere, del far di conto? Chè a questa finalmente riducesi la tanto combattuta moltiplicità degli studi. Ora noi non crediamo che nessun uomo di senno possa dar lo sfratto ad alcuno di questi primi rudimenti del sapere umano. Vero è che noi raccomandiamo ai maestri, che insegnando la lingua non diano parole senza idee, e che nella prima età, in cui vivissima è la fantasia, ardente la brama di conoscere il mondo reale, rivolgano lo sguardo dei loro alunni sulle cose naturali, ne esercitino l'osservazione, li avvezzino a farsi idee chiare e precise delle cose, cominciando da quelle che cadono sotto i sensi; ma qual uomo di sana mente vorrà negare questi pronunciati del buon senso, e privare i fanciulli di coteste cognizioni di cui pur sono sì avidi e che sono sì adatte ai bisogni intellettuali di quella età? Lo stesso si dica dei fatti del mondo morale, dei racconti storici, e precipuamente di quelli che compiono e assodano l'insegnamento religioso, e ne mostrano l'intimo nesso colla storia del genere umano.

Che poi l'insegnamento superiore tecnico ed universitario debba essere limitato ad una sola scienza; noi lo concediamo volontieri, e raccomandiamo anzi caldamente la semplificazione di questo insegnamento. Imperciocchè i principii d'un'arte non possono mai essere chiariti abbastanza colla meditazione scientifica, la quale dee pressochè tutta concentrarsi in quell'unico punto del sapere per iscoprirne le ragioni prossime e remote, per avvisarne le applicazioni, per addestrarsi a far queste con prontezza, facilità e sicurezza, per vedere i nessi che legano le varie teoriche,

ossiano le varie parti d'una scienza stessa, per istabilire insomma sopra solidi fondamenti quel sistema d'idee che dovranno governare la vita del teologo, del giurisperito, del medico, dell'ingegnere, dell'industriale e via dicendo. Potranno col tempo questi uomini dilatare alquanto i limiti dei loro studi, cercando le attinenze della scienza da loro coltivata colle scienze affini, ampliando il dominio di quella, e rassodandone i dettati coi sussidii di queste, ripulendo la propria dottrina da ogni scoria di pedanteria e di esclusività, la quale è l'ordinario vizio mentale degli uomini così detti speciali: ma quel che importa daddovero nei primordii degli studi scientifici, si è, come abbiamo già detto, che i principii fondamentali della scienza siano rassodati colla meditazione assidua e profonda, la quale non è guari possibile, ove si divaghi e si disperda l'attenzione sovra studi moltiplici e diversi.

Nè da ciò si deduca che l'unità degli studi superiori, anche ne' loro cominciamenti, non permetta di continuare e perfezionare, per quanto il consente il tempo, e lo richieggono le necessità della vita morale e civile, gli studi già fatti, ed obblighi il discente a sbarazzarsi delle cognizioni acquistate, come di carico inutile ed importuno; chè questa è appunto la cagione di quelle esagerazioni, di quei disprezzi, di quelle vanità scientifiche di cui tanto abbondano gli esempi. No: lo studio della religione non debb'essere mai trasandato in alcun periodo dell'esistenza, perchè esso è l'alimento della vita morale; e certi studiosi i quali vanno smettendo il pensiero di Dio e gli affetti che l'accompagnano a misura che si profondano nella scienza della natura o nelle speculazioni matematiche o nelle ricerche filologiche ed erudite, divengono col tempo da meno del povero artigiano, del contadino e della vecchierella; non si sollevano col pensiero da una parte fuorchè per cadere, perduto a dir così l'equilibrio, dall'altra; e se grandeggiano come scienziati, s'impiccioliscono come uomini e come cristiani in modo da far compassione. Lo stesso si dica della coltura letteraria necessaria agli studiosi di ogni scienza. Chi la trascuri affatto allora quando si mette per la via della scienza, corre rischio d'imbarbarirsi. Insomma l'unità degli studi necessaria al progresso in una scienza non dee mai riuscire a danno della vita

religiosa e morale nè a detrimento della coltura letteraria che è gentilezza e civiltà.

Risolute le questioni che riguardano il principio ed il fine degli studi, rimane quella che tocca l'istruzione media, o, come dicesi, secondaria; ma di questa parleremo fra breve in luogo più opportuno.

Art. 2.°

Continuazione. — Scelta degli oggetti d' insegnamento.

Dichiarata la legge di convenienza riguardo alla quantità degli oggetti d'insegnamento, dobbiamo ora considerarla sotto il rispetto della qualità delle notizie che si vogliono dare all'alunno. Or qui evidentemente l'istitutore ha due uffizi da adempiere; positivo l'uno, negativo l'altro. Il primo consiste nell'eliminare l'errore, il secondo nel far conoscere la verità. Cominciamo dal primo.

§ I.

Ufficio negativo dell'insegnamento.

L'ufficio negativo dell'insegnamento è di due sorta; preservativo e correttivo. Il buon insegnante dee guarentire la mente del suo alunno dagli errori in che egli possa cadere per difetto di conoscenza o per altrui inganno; e quando vi fosse caduto dee dissiparli. E poichè, massime ne' primordii della vita, pochi sono gli errori che egli prende, se si lascia svolgere regolarmente il suo pensiero; indi è che tutta la cura dell'educatore dee volgersi ad impedire che altri lo inganni; la qual cosa quanto frequentemente avvenga, non è chi non sappia. Le nutrici, le aie, le madri stesse talvolta ignoranti od imprevidenti ingannano il bambino, e si fan gioco della sua credulità; opera veramente spietata, poichè si valgono della disposizione che ha da natura ad accogliere donde che venga la verità e massimamente dalle persone che lo amano, per frodarlo di questo suo bene e violarne l'ingenito suo diritto. Il qual perverso

costume delle persone che prime custodiscono il bambino non nasce solo da ignoranza e frivolezza, ma ancora da impazienza della naturale vivacità di lui. Il perchè o ad attutirne i pianti, o ad ottenerne un'ubbidienza di cui non è capace, s'appigliano allo spediente di evocare fantasmi, o di dar vita ad oggetti inanimati di forme strane, o di attribuire agli animali qualità che non hanno, ingenerando ne' loro animi paure ed avversioni che forse dureranno per tutta la vita.

Ma ancorchè la famiglia abbia tutta la cura di salvare dall' errore il fanciullo, pure questi conversando con altre persone correrà rischio d'imbeversi delle opinioni che diconsi pregiudizi popolari. Per la qual cosa aggiungiamo intorno ad essi alcune considerazioni. Quantunque si confondano per lo più insieme i pregiudizi e gli errori popolari; son tuttavia fra loro grandemente diversi. Imperciocchè i pregiudizi sono opinioni accettate senza ragione sufficiente; gli errori sono opinioni false. Essendovi adunque pregiudizi veri, non si possono, esattamente parlando, condannare i pregiudizi in generale, ma sì l'errore di qualunque forma si vesta e da qualunque origine derivi. Che anzi si può mettere ragionevolmente in dubbio, se sia possibile eliminar dalla vita ogni pregiudizio, quale l'abbiam definito; poichè chi non vede quante opinioni accettino, anche senza accorgersene, gli stessi uomini colti prima d'esaminarne l'intrinseca verità, ed accertarsi della sufficiente probità e dottrina di coloro sulla cui fede vengono credute? Ma per tornare al nostro proposito, diremo essere necessario all' educatore il conoscere esattamente lo stato di civiltà e di coltura della popolazione fra cui egli vive, perchè da questa dipende il numero e la qualità degli errori volgari. Col progresso della civiltà molti errori si vanno smettendo, ma al contrario altri pur troppo se ne adottano che sono talvolta peggiori e più funesti; di che potremmo citare non pochi esempi. L'istitutore adunque dee conoscere gli errori del volgo fra cui egli vive, e combatterli tranquillamente, seriamente, continuamente, mostrando colle ragioni e coi fatti la loro vanità ed insussistenza.

Vero è che non sono tutti egualmente perniciosi; che anzi alcuni di essi possono essere innocui alla vita; se non fosse sempre un male l'errore. Fra questi se ne possono citar molti di quelli che

con isquisita erudizione, e la consueta sua eleganza combatteva il Genè nella sua operetta: *De' pregiudizi popolari intorno agli animali* (1); e sono per la maggior parte ereditati dai secoli passati, quando di storia naturale non si conosceva gran fatto più di quello che ne aveva scritto Plinio il naturalista. Parlando adunque degli errori nocivi, notiamo che, quantunque possano essere di tante sorta quante sono le classi od i rami delle scienze e le verità che queste insegnano; tuttavia i principali si possono ridurre alle classi seguenti: 1° religiosi; 2° politici; 3° economici; 4° fisici; 5° medicali.

È opera d'ogni cittadino onesto ed illuminato combatterli tutti. Tocca specialmente al clero dissipare i primi che sono gli errori religiosi.

Gli errori politici sono più diffusi e comuni che ad altri non paia. Ne citeremo un solo che vale per tutti. Alcuni, anzi molti credono che ogni male, onde sia per avventura afflitta la Società, derivi dal Governo. V'hanno poveri, pezzenti, viziosi? Ne ha colpa il Governo. Accade una crisi commerciale? Ne ha colpa il Governo. Infuria il colèra? Ne ha colpa il Governo. Ma il peggio si è che quest'errore, a cui è già grandemente inclinato il volgo, fu eretto in sistema da uomini ciechi, ignavi e dispotici che precipiterebbero, se stesse da loro, il consorzio civile nella barbarie. Ciechi, dico, dacchè non sanno che la libertà politica non è solo un diritto, ma un carico che si convien sostenere col sudor della fronte, ed a forza di sacrifizi. Ignavi, perchè aspettano dagli altri il bene che si dovrebbero procacciare da se stessi; dispotici, perchè vorrebbero fare un immenso olocausto delle individuali libertà al sovrano potere, sia questo raccolto nelle mani d'un solo o di parecchi non monta, e governare la Società come un armento che obbedisce al vincastro del mandriano; oppure, livellate le abilità ed il valore degl'individui diverso secondo le ineguaglianze provenienti dalla natura e dall'industria di ciascuno, rimeritare tutti i servizi ad un modo col procaccio del vitto, del vestito, e del tetto comune (2).

(1) Nella Biblioteca de' Comuni italiani. Torino, 1853.

(2) Sono noti gli scritti di Carlo Fourier, di Pietro Le Roux, d'Ignazio Cabet, di Luigi Blanc e di altrettali scrittori che furon cagione delle stragi di Parigi nel 1848.

Abbondano del pari gli errori intorno alla pubblica e privata economia.

Riguardo alla prima, si crede dal volgo ignorante che la carestia non sia effetto de' ricolti menomati o perduti, ma sì del monopolio; quindi invade i granai o cerca di far vendere per forza ed a basso prezzo le derrate; si crede che a procurare facil lavoro e guadagno al popolo inoperoso, si debbano assalire gli opifizi, spezzare le macchine, oppure ordire ammutinamenti contro i capi delle officine. Il distruggere questi errori, è opera che spetta, più che alla forza pubblica o privata, al Decalogo ed a chi lo insegna autorevolmente (1).

Riguardo all' economia privata poi, chi non sa, quanto sian tenaci e radicati gli errori intorno ai sogni in chi s'affida alla fortuna del lotto? Son noti gli Appunti stampati (2) da Enrico Mayer su questo argomento, ove si trovano descritti fatti accertati sì strani ed orrendi da far rabbrividire chicchessia; sortilegi fatti dalle madri sui cadaveri dei figli, sepolture violate, patiboli interrogati non sulle cause de' delitti, ma sul numero degli anni dei condannati, famiglie derelitte, moribonde, disperate. L'educatore che vorrà far conoscere quanto sia vana la speranza di far fortuna con questo mezzo, rammenti la dottrina delle combinazioni (3), da cui risulta che di 4005 combinazioni binarie, ossiano *ambi semplici* che si possono fare con 90 numeri, 10 soli sono

(1) Ad esempio del modo onde il clero può combattere gli errori popolari che qui accenniamo, ed altri somiglianti veggansi i due eleganti e popolari discorsi del canonico Pietro Mori sulla malattia dell'uva nel libro: *Il Parroco di campagna che istruisce il suo popolo.* Firenze, Lemonnier 1857.

(2) V. il Giornale *Letture di famiglia*. Anno II, numeri 24, 25 e 26. Torino, 1844.

(3) Il numero delle combinazioni che si possono fare di m numeri od oggetti quali si vogliano a 2 a 2, a 3 a 3, a 4 a 4, ecc. è espresso dalle seguenti formole.

Le combinazioni binarie sono uguali a $\frac{m\,(m-1)}{2}$;

Le ternarie a $\frac{m\,(m-1)\,(m-2)}{2 \times 3}$;

Le quaternarie a $\frac{m(m-1)\,(m-2)\,(m-3)}{2 \times 3 \times 4}$, e così di seguito.

estratti; che per conseguenza la probabilità di vincere essendo di $\frac{10}{4005}$ ossia d'$\frac{1}{400}$ circa, perchè fosse uguale la condizione del giuocatore e del banchiere, il guadagno promesso dovrebb'essere di 400 volte la posta; al contrario non è che di 270. Ma la sproporzione è immensamente più grande per le combinazioni superiori. Poichè il *terno semplice* dovrebb'essere premiato con 11748 volte la posta; laddove non ottiene che il premio di 5300. Il *quaterno* dovrebbe vincere 511038, ed invece non ottiene che 60000 volte la posta. Indi è che il guadagno del banchiere, atteso il numero grande de'giuocatori, è certissimo; come è dimostrato non che dalla teoria, dalle statistiche. Il governo di Francia dalla prima abolizione del giuoco del lotto nel 1797 fino all'abolizione definitiva, che fu fatta nel 1836, ne ricavò la somma di 385 milioni di franchi, cioè circa dieci milioni all'anno; e presso di noi il reddito presunto è di 8 milioni: il qual fatto prova una dolorosa verità. Imperciocchè il guadagno del Governo, presso di noi, fatta ragione della popolazione, superando più di cinque volte il guadagno di Francia, i giuocatori del lotto sono cinque volte più numerosi, o più avidi, o più ignoranti che non fossero i francesi prima dell'abolizione di questo giuoco malaugurato (1).

(1) « Promulgare leggi che proibiscono i giuochi, e tener banco del più rovinoso di tutti; di quello che impone condizioni di tanto profitto al banchiere e di tanto pregiudizio ai giuocatori, è lo stesso che confondere ogni idea di bene e di male, rendere impossibile al popolo di distinguere l'uno dall'altro. Se questo giuoco non arrecasse altro danno, fomenterebbe sempre nel popolo la tendenza ad ottener premio senza merito, a far guadagno senza fatica: disgusterebbe dal lavoro colla speranza d'una gratuita ricchezza. Ma sono ben altri i suoi fatali effetti. Per esso uomini che sarebbero vissuti onorati, caddero nell'infamia, e ne macchiarono molti innocenti; da esso la rapina, il furto domestico, e perciò peggiore per l'aggiunta del tradimento. Da esso la miseria, la fame in tante povere case; il pane negato ai figli, alle mogli, ai vecchi parenti, i soccorsi agli infermi. Da esso lamenti, pianti, discordie, atti dolorosi e brutali nella famiglia del povero, ed alla fine talvolta la prigione, il giudizio, il patibolo. Da esso la superstizione, la credulità ai sogni, ai sortilegi, a maghi popolari, ribaldi che vivon di menzogne e di frode. Tutto ciò non è amplificazione retorica: lo sappiam tutti, tutti ne contiamo esempi: è notorio, e lo diciamo con rossore: i libri di cabale son sofferti e pubblicamente venduti »! — MASSIMO D'AZEGLIO, *Proposta d'un Programma per l'opinione nazionale italiana* VIII.

Veniamo agli errori fisici e medicali. Sarà facile, a chi conosca i primi elementi della scienza, combattere gli errori volgari relativi alle cose fisiche, come ad esempio le comete, gli ecclissi, le stelle cadenti, i fuochi fatui, i quali ultimi, ancora a' nostri di, specialmente nelle campagne, sono cause di terrori e di spaventi che, mentre alterano il giudizio, danneggiano la salute e producono talvolta gravi malattie ed anche morti. Men facile impresa è guarentire la plebe dalle ciurmerie de' cerretani che spacciano erbe, cerotti, empiastri, unguenti come vere panacee, onde nelle campagne derivano molti malori e disgrazie; e nelle città stesse e fra il volgo togato descritto dal Rayberti (1) chi non conosce la storia ed i vantati prodigi del Le Roy, e d'altrettali rimedii e sistemi medicali? Chi ignora quanta gente incredula alla rivelazione divina, facesse rider di se per la fede prestata alle tavole danzanti, ed agli amuleti adoperati nelle invasioni del colèra? Gli untori di Milano creati dalla fantasia popolare sparvero, è vero: ma alla prima occasione, come n'è prova dolorosa il fatto, risorgono fra il terrore e l'ignoranza! Non mancò la prima volta che appariva fra noi l'epidemia asiatica, chi asseverasse aver veduto avvelenare i pozzi e spargere polveri venefiche per le vie, e simili delirii. In tali occorrenze a guarire le menti e gli animi malati debbonsi porgere mutuamente la mano il laicato ed il clero, le podestà pubbliche e le private, la stampa e la parola viva e venerata dei savii, la ragione e l'autorità.

§ 2.°

Ufficio positivo dell'insegnamento.

Ufficio positivo dell'insegnamento è, come abbiamo detto, di far conoscere la verità; ma la verità essendo infinita in se stessa, ed anche quale è conosciuta dagli uomini avendo tale ampiezza che niuno può abbracciarla in tutte le sue parti; quindi consegue la necessità di scegliere convenientemente, e di ordinare quella parte di scienza che l'istitutore dee comu-

(1) *Il Volgo e la Medicina.* Milano, 1840.

nicare. Questa scelta debb'essere appropriata allo stato mentale degli allievi, e rispondere alle due condizioni dell'utilità e dell'opportunità; vale a dire, esser diretta al fine prossimo e rimoto dell'istruzione che si comparte.

Le verità che l'uomo può conoscere riguardano Dio, l'uomo, ed il mondo. Ed il grado della loro utilità ed importanza è misurato appunto dall'aiuto che ci porgono per accostarci a Dio. Poichè, quantunque non si possa conoscere, almeno riflessivamente, Dio, se come c'insegna S. Paolo (1), non si considera il mondo di cui noi stessi siam parte; tuttavia una sola conoscenza ci è necessaria (2), quella di Dio, delle nostre relazioni con Lui, e dei doveri che ne conseguono. Le altre notizie sono più o meno utili, e possono essere solamente dilettevoli, quando non giovano ad altro che a soddisfare l'ingenita nostra curiosità.

Noi lasciamo per ora in disparte le verità, ossia gli oggetti delle conoscenze, e consideriamo solo il modo, onde l'istitutore le può presentare alla mente.

Or qui sorgono molte gravi ed importantissime questioni: delle quali noi tratteremo sol quelle, che più direttamente si attengono al fine dell'educazione.

E primieramente l'istruzione dovendo mirare a formare l'uomo, il cristiano, il cittadino onesto, operoso ed utile a se, alla famiglia, alla Società; delle due parti ond'ella consta, che sono la pratica e la teorica, quale dee precedere e quali relazioni le stringono insieme?

In secondo luogo, dell'istruzione teorica doppio essendo il modo di comunicazione, l'autorità ed il ragionamento, nè dovendosi escludere l'una in grazia dell'altro, nè questo, quando è possibile, per amore di quella: quale dee andar innanzi, o meglio, quali ne sono le attinenze?

In terzo luogo, poichè l'istruzione tanto autoritativa quanto razionale, quando si spinge oltre i limiti delle conoscenze comuni o popolari, richiede una coltura della ragione ed un'educazione, la quale non si ottiene che con una lunga serie di esercizi men-

(1) « Invisibilia enim ipsius, a creatura mundi, per ea, quæ facta sunt, intellecta conspiciuntur ». Rom. I, 20.

(2) « Porro unum est necessarium ». Luc. X, 42,

tali: quale ne dovrà essere il precipuo mezzo, le lettere o le scienze?

Noi tratteremo ora le due prime questioni, riserbandoci a discutere la terza quando parleremo degli esercizi necessarii all'educazione della ragione.

QUESTIONE PRIMA

Quale dee precedere, l'istruzione pratica o la teorica?

Intendiamo per istruzione pratica quella che si acquista coll'osservazione, coll'esperienza, e per mezzo della conversazione e del consorzio cogli uomini che esercitano l'arte che si vuol apprendere. L'istruzione teorica all'incontro è quella che si acquista indipendentemente dall'azione propria, come ad esempio la geometria s'impara senza maneggiare il metro, o piantar biffe, o rizzare lo squadro. Entrambe queste due parti dell'istruzione sono, come si vede, necessarie a chi vuol esercitare un'arte, ed uscire dai campi d'una mera speculazione: resta a vedere quale debba precedere. Ci giova udire le ragioni che in favore dell'istruzione pratica reca un valoroso economista. Discuteremo quindi la possibilità ed i limiti dell'attuazione della sua tesi.

« Quando nelle classi agiate della società, dice Carlo Dunoyer (1), si vuol preparare un giovane alla pratica ragionata delle arti, si comincia dalla sua educazione letteraria: in Europa ed in Francia sopratutto la retorica è la base fondamentale di tutte le professioni liberali; gli si procura quindi l'educazione scientifica; compiuta la quale, lo si introduce nelle scuole di applicazione, ed egli non giunge finalmente ad avviarsi alla pratica, se non tardi e male ed in modo del tutto incompiuto.

« Ora io non esito a dire che procedendo in tal guisa si disconosce la natura dello spirito umano e si contraddice al suo regolare andamento. Di vero nulla è più naturale all'uomo che l'operare dapprima e riflettere dappoi; la riflessione rischiara, rettifica, perfeziona l'esercizio delle nostre forze; ma l'uomo

(1) *De la liberté du travail*. Liv. VI.

comincia sempre ad operare guidato dall'istinto. L'istinto sceglie i primi alimenti; l'istinto lo porta alla società; l'istinto gl'insegnò a vestirsi ed a fabbricarsi le sue prime abitazioni: la ragione lo condusse in appresso a far meglio ciò che aveva fatto prima senza ragionamenti, e pel solo impulso de' suoi bisogni. Per procedere adunque conformemente alle indicazioni della natura dovrebbesi cominciare ad apprendere a fare le cose, ed a studiar quindi la ragione di ciò che si fa; ed invece di cominciare dalla teorica e terminare colla pratica, si dovrebbe all'incontro principiare da questa e giungere a quella come ad ultima cosa.

« Il vero si è che tutte le arti ebbero origine dall'empirismo. La maggior parte delle loro scoperte furono fatte sperimentando; e le scienze, che si fanno loro precedere, non vennero per lo più che a spiegare ciò che le arti avevano trovato senza di esse. E questo è di fatto il vero modo di procedere: non si trae profitto dalla scienza, fuorchè quando essa viene a renderci ragione dei procedimenti d'un'arte che già ci siam resa famigliare. L'uomo dotto, che non sa nulla di pratica, non sa neppure che cosa far debba della sua scienza. Dell'insperienza dei dotti, della loro inettezza a ciò che si attiene alle pratiche della vita, si hanno i più curiosi esempi. V' ha chi profondamente versato nelle teorie della meccanica non sa talvolta come pigliarsela per far cose che riescono facili al più rozzo artigiano. Abbiasi dunque per certo che per renderci idonei all'esercizio d'un'arte, per diventar veramente uomini d'azione, dobbiamo prima apprendere ad operare, ed occuparci dappoi, o nello stesso tempo, della teorica, per domandarle ragione dei procedimenti pratici, e modo di perfezionarli.

« Io non so se queste verità siano state comprese al di là della Manica meglio che al di qua. C'è tutta ragione di dubitarne. Eppure nel fatto egli è certo che là si procede diversamente almeno per molti riguardi. Gli uomini che voglion dedicarsi alla pratica di un'arte in Inghilterra, e desiderano di ottenervi un posto elevato, cominciano ad istruirsi intorno ai più minuti particolari di essa, ed a metter subito mano all'opera. I più grandi ingegneri inglesi, diceva il signor Clement, furono dapprima semplici artigiani. Watt era oriolaio; Woolf, fale-

gname; Telford, muratore; Giovanni e Filippo Taylor, fabbricanti di prodotti chimici; finalmente Maudslay, semplice fabbro ferraio. Tutti gli uffiziali delle miniere cominciarono per essere minatori; tutti ruppero col martello le roccie, e tirarono la carretta: veri uffiziali di ventura, che conoscono a fondo i particolari della loro arte, e sanno a menadito dove è la difficoltà. Alcune conversazioni con uomini dotti, qualche libro, qualche lezione di fisica e di chimica date da professori nomadi e pagate a caro prezzo: ecco quali furono i mezzi onde acquistarono la loro istruzione scientifica.

« Arrogi, che le più mirabili scoperte nelle arti furono fatte non da teorici, ma da uomini pratici, anzi da oscuri operai, la cui fortuna consisteva nel conoscere minutamente tutti i più minuti procedimenti della loro arte, e di trovarsi continuamente in presenza delle difficoltà. Prendiamo ad es. l'invenzione della macchina per filare il cotone, e vediamo quali nomi rammenti. Giovanni Wyatt, artigiano ignorato, nel 1737 fa i primi tentativi. Paolo Lewis socio di Wyatt, non meno ignoto di lui, undici anni più tardi nel 1748, produce i primi saggi di cardi (o scardassi) cilindrici. Riccardo Arkwright, semplice parrucchiere, ma spirito ardente ed ostinato, impadronitosi di queste scoperte, inventa dal 1768 al 1775 il cardo a pernio *(carde à broches)* ed il cardo senza fine. Giacomo Hargreaves, povero tessitore lavorante in un opifizio di cotone del Lancashire circa lo stesso tempo nel 1767, riesce felicemente in un tentativo non meno audace, ed inventa la sua *Spinning-Jenny*, ossia *Giovanna la filatrice*. Un altro tessitore, Samuello Crompton, combinando più tardi le due invenzioni di Arkwrigth, e di Hargreaves, trova una macchina meticcia che non è nè l'una nè l'altra, donde le viene il nome di *Mule-Jenny*, ma che accoppia i vantaggi di tutte e due, e reca a perfezione quel meccanismo stupendo. E finalmente operai di tutti i mestieri, gli uni più oscuri ed ignorati degli altri, che sospinti da non so quale ardore a diventar filatori, e memori del loro primo mestiere recano alla macchina il tributo della loro esperienza, e le forniscono per correggerne i difetti, il calzolaio una striscia di cuoio, il fabbro ferraio una vite di ferro, lo stipettaio un pezzo di legno, la rendono colla riunione e col conserto dei loro sforzi vie più acconcia ad esercitare la sua

potenza. Tale è la storia di questa macchina, tali ne furono gli inventori. E badate che ciò, che si racconta della filatrice, si potrebbe con non minor verità dire dei più potenti meccanismi applicati ai differenti mestieri: quasi sempre ed in tutte le cose, le cognizioni tecniche più che i principii teorici condussero gli scopritori sulla via delle invenzioni.

« Le considerazioni fin qui fatte sul vantaggio di cominciare dalla pratica possono valere per tutte le professioni indistintamente « Non potremmo incominciare troppo presto, dice un filosofo, a renderci famigliari le immagini che debbono somministrarci in avvenire la materia di tutti i nostri giudizi: e riguardo a ciascun'arte in particolare, l' uomo che vi si destina, non potrebbe troppo presto collocarsi in mezzo agli oggetti de' suoi studi, e nella posizione più conveniente al carattere ed allo scopo delle sue osservazioni ». Io vorrei, prosegue il Dunoyer, che si cominciasse dapprima ed in tutte cose, per quanto è possibile, dal fatto, e che l'alunno si ponesse in mezzo ai fatti stessi della professione a cui vuol dedicarsi; che l'educazione del medico cominciasse negli anfiteatri anatomici, e si continuasse negli ospedali al letto degl'ammalati; che quella degli avvocati si facesse presso i patrocinatori delle cause, nelle cancellerie ed alla sbarra dei tribunali, dove eglino potrebbero meglio apprendere i procedimenti giuridici ed acquistare la pratica conoscenza delle leggi: che gli amministratori si formassero negli uffizi delle Amministrazioni; che i minatori nelle miniere, i manifatturieri nelle manifatture, gl'ingegneri sulle strade ed in mezzo ai lavori che dovrebbero dirigere più tardi (1).

« Nè vuolsi perciò punto disconoscere o menomare l'importanza della scienza; chè la pratica non diviene sicura e l' azione veramente efficace, se non quando la teorica l'accompagna, o la segue, e le presta il suo soccorso. Senza di lei l'industria abbandonata all' empirismo ed all' uso sarebbe cieca e limitatissima.

(1) Il Dunoyer svolge più ampiamente questa sua opinione in un altro suo scritto, dimostrando come mal si preparino i giovani alla pratica delle arti con una troppo lunga educazione esclusivamente speculativa. V. *Journal des économistes*. Tom. II, p. 118. *Prétentions de notre temps à l' esprit pratique.*

La scienza le insegna a servirsi delle forze della natura con discernimento e con maggiore vantaggio. La scienza indicando all'uomo come opera la natura, gli porge i mezzi di valersi delle forze di lei e di adattarle ai suoi usi. La scienza gli svela la proprietà dei corpi, le loro azioni fisiche e chimiche, le leggi di queste, ove egli trova il segreto e la leva della sua potenza. Chi può dire quante verità feconde raccolsero le arti dalla chimica, dalla fisica, dall'astronomia, dalla storia naturale? Talvolta un fatto solo osservato da queste scienze bastò perchè le arti facessero straordinarii progressi. Che vantaggio, per es., non si ricavò dalla conoscenza delle proprietà della calamita, e dell'elasticità dei fluidi? La bussola, per servirmi della bella frase del Montesquieu, aprì al commercio la terra. Si è calcolato già da lungo tempo, che la macchina a vapore, la quale non è che un mezzo più ingegnoso ed efficace di servirsi della forza espansiva del vapore acqueo, aveva aumentato sì fattamente i prodotti dell'industria in Inghilterra da uguagliare gl'interessi del debito pubblico, che ascendono annualmente a più di mille milioni di franchi.

« La potenza dell'industria è dunque strettamente dipendente da quella delle scienze, e se importantissima cosa è che gli uomini, i quali si avviano alla pratica d'un'arte, comincino dall'apprendere i più minuti particolari della medesima, non importa meno che un ottimo insegnamento scientifico venga posto a lato od in seguito al lavoro sperimentale. Vorrebbesi solamente che questo insegnamento fosse dato da uomini eminenti nella scienza non solo, ma ancora consumati nella pratica, altalchè tutto tendesse al medesimo fine, e la teorica stessa sul principio mirasse solo a perfezionare i pratici procedimenti.

È soverchio il dire quanto quest'inversione degli usi attuali gioverebbe sotto tutti i rispetti, e come lo studio delle scienze ravvicinate ai fatti pratici produrrebbe migliori risultati, e come diverrebbe più facile, ed allettevole la teorica, quando venisse a render ragione dei procedimenti d'un'arte divenuta famigliare. Si scoprirebbe che da lungo tempo si apprendeva la scienza senza saperlo, oppure che la direzione presa era contraria a quella che è indicata dalla vera scienza; e l'insegnamento scientifico sarebbe egualmente importante, sia che con-

fermasse i tentativi della pratica, sia che li contraddicesse offrendole i modi di emendare gli errori ».

Per istringere in breve le ragioni del Dunoyer, noi possiamo esporle in questo modo. L'arte è un abito: l'abito si forma colla reiterazione degli atti. Gli atti sono speculativi o pratici: v'hanno dunque atti ed arti speculative e pratiche. Ora colla speculazione non si forma la pratica: ma colla pratica riflessiva si forma la speculazione; dunque la pratica conduce alla scienza e non viceversa. Poichè per passare dalla regione del pensiero a quella dell'azione, bisognerà pur sempre cominciare dall'azione, e formare con essa l'abito ed apprender l'arte. Ancora: l'azione è più facile quando è iniziata sotto la scorta d'un modello, che non quando è concepita sulle indicazioni della teorica, e ciò per due ragioni: 1° perchè il modello dell'azione non è solo un'idea ma è ancora uno stimolo all'istinto d'imitazione; 2° perchè il modello è concreto, e la teorica è sempre più o meno astratta.

La questione adunque, quale è posta dal Dunoyer, non può astrattamente risolversi in altro modo. Ma discendendo all'applicazione la cosa riesce difficile in molti casi. Poichè le arti scientifiche richiedono una coltura che ha bisogno d'un lungo corso di studi cui giova attendere nei primordi della vita, studi che occupano pressochè tutta l'attività del discente. Per eliminare ogni dubbio dovremo dunque distinguere le varie sorta d'arti. Queste sono meccaniche, liberali, e scientifiche. Per le prime e seconde è evidente il teorema di Dunoyer e può venire agevolmente applicato. Per le ultime rimane dal medesimo dimostrata la necessità d'accoppiare l'istruzione pratica alla teorica, quando i giovani ne cominciano l'apprendimento, tutta volta che non è possibile far precedere la prima alla seconda.

Ma, più che la distinzione delle arti, alla soluzione del problema giova quella dei varii modi di educazione, la quale può essere privata, pubblica o mista, individuale o comune.

Nell'educazione individuale privata o domestica il principio di Dunoyer è applicabile: nell'educazione mista, a cui piglian parte la famiglia e la scuola, la cosa è pure possibile, tuttavolta che i lavori scolastici non occupino tutto il tempo libero dell'alunno. Puossi attuare egualmente ne' pubblici istituti educativi speciali, destinati cioè a preparare gli alunni ad una determinata carriera;

come i Seminarii vescovili, i Collegi militari, di marina, ecc. La vita attiva allora è accoppiata alla speculativa; si applicano nel fatto i principii contemplati dalla mente; e gli esercizi del corpo non distruggono anzi confermano la piega che si dà allo spirito. Fuori di questo caso nell'educazione pubblica o comune, per la varietà delle tendenze e delle destinazioni degli alunni, la cosa riesce difficile, e talvolta impossibile.

Quindi si vede il vantaggio che ha sull'educazione pubblica ossia su quella che è data esclusivamente ne' pubblici istituti, l'educazione privata o mista; poichè questa lascia ai giovani libera gran parte della loro attività, la quale ove sia ben diretta si volge senza difficoltà alla imitazione delle occupazioni dei loro maggiori; ed eglino vanno senza accorgersene apprendendo l'arte da quelli esercitata; poichè è loro istinto rivaleggiare cogli adulti, e più si dilettano talvolta di serii lavori che di puerili trastulli anticipando, a dir così, la futura loro carriera.

Per avere abbandonato questo sano e vitale accoppiamento della vita pratica e cogitativa, il quale era dagli antichi stimato di sì gran momento che non avrebbero forse saputo comprendere come si potesse altrimenti ottenere lo scopo dell'educazione; fummo condotti a tale che negli istituti educativi i fanciulli non vivono di vita operativa, la quale esercita tutte le loro facoltà, fuorchè nelle poche ore lasciate loro libere pei giuochi. Quindi la loro profonda ignoranza della vita reale e della società. Quindi il fondamento dell'ironia del Montaigne che si burla dei piccoli saputelli dei collegi nel passo da noi altrove citato.

Noi non ci dissimuliamo la grave difficoltà che porge ai direttori dei pubblici istituti la soluzione di questo problema, e riguardo agli edifizi, una parte considerevole dei quali dovrebbesi destinare ai lavori manuali, e per la divisione del tempo che dovrebbe essere diversa per quelli che consacrassero parte della loro giornata a frequentare gli opifizi, i banchi, gli uffizi esterni. Ma non si potrebbe forse occupare qualche ora del giorno e buona parte dei dì feriati nell'orticoltura od in qualche lavoro d'industria, come in quello del tornitore, dello stipettaio, del fabbro e simili? Come fu detto che giova agli artigiani il possedere più d'un mestiere, affinchè mancando il lavoro nel-

l'uno, possano procacciarsi il pane coll'altro; così gioverebbe agli scienziati l'essere periti in qualche arte liberale o meccanica non tanto per provvedere all'uopo ai loro materiali bisogni, quanto per trovare quando che sia sollievo e riposo ai lavori mentali.

QUESTIONE SECONDA

Quali sono le attinenze dell'istruzione autoritativa e della razionale.

Dalla storia che abbiamo abbozzato del progresso dello spirito umano risulta che la fede dilata immensamente e compie il sapere somministratoci dalla osservazione e dall'esperienza, e che la ragione chiarisce e determina e si fa proprie le conoscenze somministratele dalla fede. La questione non è dunque se si possa far senza della fede, ma se tutte le conoscenze insegnateci autoritativamente, ossia fondate sovra motivi estrinseci di credibilità, possano trasformarsi in razionali per mezzo dei motivi intrinseci che si vengano a ritrovare; essendo certo che tutte le nostre persuasioni, per essere ragionevoli, debbono fondarsi sull'una o sull'altra specie di motivi o d'argomenti. Ora, che molte cognizioni non possano diventare puramente razionali, od in altri termini, che d'una gran parte di esse non possiamo giungere mai nella nostra vita a scoprire le ragioni intrinseche, riesce evidente a chi rammenti la nostra teorica dei limiti del sapere umano e dell'energia mentale. Ma essendo per altra parte certissimo che le cognizioni razionali sono preferibili, resta a vedere quali fra le autoritative si debbano comunicare ai giovanetti.

E primieramente distinguiamo le cognizioni dei fatti o storiche da quelle dei principii o dottrinali. Le prime vogliono essere date nella loro genuinità ed interezza, ed, ove sia possibile ed utile la discussione della veracità dei testimonii, si dee fare; se no, basti l'autorità dell'educatore dotto e sincero. Riguardo alle seconde vuolsi avvertire che due sorta di dimostrazioni sono possibili: le une strettamente scientifiche o rigorosamente esatte, le altre meno rigorose, ma appoggiate all'induzione,

all'analogia, alla convenienza. Questa distinzione come importantissima vuol essere alquanto più diffusamente dichiarata.

Alle scienze pure o razionali come la geometria, la logica, ecc. conviene il metodo deduttivo: alle scienze sperimentali il metodo induttivo reso compiuto dal metodo deduttivo.

Ma dalla distinzione dei due metodi quantunque chiara ed essenziale non dee dedursi che per ciascuno de' due generi di scienze si debba fare un uso esclusivo del metodo che gli è assegnato: all'incontro, l'uno si serve talvolta del metodo dell'altro. Il procedimento di Newton nella scoperta della formola del binomio è stato lo stesso che tenne nella scoperta della gravitazione.

Molte belle qualità de' numeri furono e saranno prima sospettate, quindi indotte ossia semplicemente dimostrate per analogia, prima di essere rigorosamente dimostrate. Pitagora non iscoprì, a quanto pare, la nota proprietà del triangolo rettangolo, se non perchè tentò di generalizzare il caso speciale del triangolo rettangolo i cui lati sono 3, 4, 5; altrimenti non avrebbe offerto un' ecatombe, dice G. Liebig, quando ne trovò la *dimostrazione*. « Avvi, dice il Leibnitz (1), una specie di geometria che Iungius appellava empirica. Essa si serve di esperienze dimostrative, e prova parecchie proposizioni di Euclide e particolarmente quelle che riguardano l'uguaglianza di due figure, tagliandone l'una in pezzi e ricongiungendo questi per formarne l'altra. In questa maniera, tagliando convenientemente i quadrati de' due cateti del triangolo rettangolo e disponendone le parti, come fa di mestieri, si forma il quadrato dell'ipotenusa: così si dimostra empiricamente la 47ª proposizione del libro 1° d'Euclide ». Si prova ancora nello stesso modo che un prisma triangolare è equivalente a tre piramidi della stessa base ed altezza, decomponendo meccanicamente un prisma nelle tre piramidi, e pesandole o misurandole in una certa maniera.

Certamente questo processo empirico, soggetto com'è a mille inesattezze, non condurrebbe mai ad una legge generale ed assoluta, ed i suoi risultati potrebbero essere accidentali e fortuiti. Egli è d'uopo staccare, a dir così, ciò che avvi di vera-

(1) *Theod.*, Part. II, § 214.

mente assoluto, e mostrare che questo non è che la conseguenza di un principio assoluto più generale, e già dimostrato od ammesso. E così si procede in fisica, quando dopo l'esperienza interviene il ragionamento in forma di calcolo. Si può intravvedere la legge della caduta de'gravi in molte esperienze, si può dimostrare più evidentemente colla macchina d'Athwood, e confermare in fine deducendola rigorosamente dalla teorica della gravità considerata entro certi limiti come forza acceleratrice costante.

Pochi tuttavia fra gli uomini sono capaci di queste scientifiche dimostrazioni; che anzi il genere umano si arricchì di molte cognizioni senza di esse. Ad esempio: si determinò la durata dell'anno, si spiegò l'avvicendarsi delle stagioni, si calcolarono gli ecclissi della luna senza conoscere le leggi della gravità; si costruirono mulini e trombe senza conoscere la pressione dell'aria, si fabbricarono vetri e porcellane, si esercitò l'arte della tintura e si separarono metalli secondo le norme dell'arte sperimentale senza essere guidati da veri principii scientifici. Che anzi chi sa per quanto tempo si continueranno i processi fotografici prima di ridurre a teoria scientifica l'ammirabile scoperta di Daguerre? Quindi possiamo dedurre che quando le dimostrazioni rigorose e scientifiche non sono assolutamente intelligibili vuolsi ricorrere alle analogiche; quando nè pur queste sono possibili o perchè non si hanno alla mano, o per l'incapacità degli alunni, allora uopo è che l'educatore discuta; se sia intelligibile l'enunciato del teorema e le applicazioni che se ne possono fare. Poichè riguardo all'intelligibilità delle verità scientifiche, è un fatto che alcune verità si possono far conoscere e dimostrare a colui cui vengono insegnate; ma è pure un fatto che molti sono capaci di conoscere la verità e non di afferrarne la dimostrazione nè rigorosa nè analogica. Posta questa condizione, noi affermiamo contra il Pestalozzi (1) che si possono, anzi si debbono insegnare

(1) « Dans une visite j'avais fait à mon vieux ami Pestalozzi l'observation que les mathématiques exerçaient chez lui un empire, que je trouvais démesuré, et que j'en redoutais les résultats pour l'éducation; là-dessus il me répondit vivement à sa manière: « c'est que je veux que mes enfants ne croient rien, que ce qui pourra leur être démontré comme deux et deux font

molte cose senza dimostrarle; il che è comprovato dai limiti dell' intelligenza e dal bisogno individuale e sociale di fede. Ciò posto, entro quali confini debbe essere contenuto l'insegnamento autoritativo e quali ne sono gli oggetti? Rispondo: tutto ciò che riguarda il sistema religioso, morale e civile, tutto ciò che comprende le cognizioni necessarie alle applicazioni di cui sono o diverranno col tempo capaci gli alunni, secondo il loro ingegno e la loro condizione sociale. In poche parole: la tradizione Religiosa, Storica, Scientifica, ma limitata alle verità che sono mezzi d'azione ossia necessarie od utili alla vita.

La questione che abbiam per le mani è di grave momento: fu già altre volte discussa, quando si cercava: se si possa render popolare la scienza. Affermano alcuni che la cosa è impossibile, e che la scienza è sempre essenzialmente superiore all'intelligenza del volgo e però impopolare.

A dimostrare il contrario vuolsi distinguere primieramente tra i risultati della scienza ed il modo con cui si ottiene; tra le verità che la scienza insegna, ed i nessi intrinseci che insieme le collegano.

Certo è che la scienza nella sua materia e colla sua forma intiera non potrà mai diventar popolare; ma una parte di essa, e precipuamente quella che spetta il suo contenuto, ossia le verità che essa insegna, può esserlo tanto più, quanto più colto è il popolo, ossia meno rozza la classe a cui viene comunicata.

Questa tesi si dimostra distinguendo le varie parti onde consta la scienza.

1° Avvi una parte affatto popolare ed essenzialmente tale, quali sono le idee prime ond'ella parte e su cui si fonda, le quali sono espresse dalla lingua comune. Tali sono le idee di corpo, di estensione, lunghezza, larghezza, profondità, linea, superficie, rotondità, quadratura, ecc. che il popolo adopera continuamente, e che, a così dire, costituiscono il fondo su cui si costruisce la geometria.

quatre... Ma réponse fut dans le même genre: « En ce cas si j'avais trente fils, je ne vous en confierais pas un, car il vous serait impossible de lui démontrer, comme deux et deux font quatre, que je suis son père, et que j'ai à lui commander ». GIRARD. *De l'enseignement régulier de la langue maternelle* Liv. I, chap. III.

2° Avvi una seconda parte che il popolo può comprendere, se le viene insegnata, quantunque non ne possa trovare nè capire la dimostrazione. Così il popolo può apprendere certe regole di calcolo, non le loro ragioni; può capire che il moto diurno del sole non è che apparente; e che quest'apparenza è cagionata dalla rotazione della terra, la quale produce un'illusione ottica simile a quella delle sponde che fuggono dal naviglio che s'allontana dalla riva, o degli alberi che corrono in direzione opposta a quella di chi cammina in carrozza. Questa è la parte che può venir appresa autoritativamente.

3° Una terza parte della scienza è quella che consta di verità che possono venir dimostrate induttivamente o per analogia. Così mostrando come si forma un quadrato di doppio, triplo, ecc. lato, si ricava la regola per misurare il quadrato, il rettangolo, il parallelogrammo, il triangolo, ecc. Così dal movimento dei pianeti, e dal conoscere che la terra è un pianeta, si può indurre che è dotata del doppio moto di rotazione e di rivoluzione, l'uno diurno, l'altro annuo, come tutti gli altri pianeti.

4° Finalmente v'hanno le altre parti della scienza che costituiscono la ragione più alta e profonda delle cose. Tali sono le dimostrazioni rigorosamente scientifiche, le formole che enunciano le verità nel linguaggio convenzionale della scienza, formole o teoremi che non possono essere intesi, poichè presuppongono una lunga serie di conoscenze che si dilungano troppo dalle primissime nozioni su cui la scienza si fonda.

Di queste quattro parti evidentemente le tre prime o sono, o possono divenir popolari.

Quindi il nuovo sistema di scuole popolari o tecniche nelle quali, rotta la barriera che divideva lo scienziato dal popolo, questi viene ammesso al banchetto della scienza ammannita a suo uso, e che non sarà, se volete, la scienza propriamente detta, la quale è cosa essenzialmente superiore alle menti volgari, e rimarrà sempre in gran parte acromatica, ma sarà nondimeno un vero beneficio, perchè gioverà a dirigere la mano dell'artigiano, ed a farlo uscire ne' suoi lavori dal gretto limite del cieco empirismo. Di vero non già ai principii ed alle rigorose dimostrazioni mirano gli uomini d'azione, ma alle applicazioni ed ai pratici usi. Or quando abbiano imparato

una norma sicura di operare, ossia nel calcolo ossia nel maneggio de' loro strumenti o nella manipolazione di certi agenti fisici e chimici, eglino non vanno cercando altro, e se pur voleste provar loro la verità apodittica o sperimentale della vostra regola, non vi baderanno più che tanto, credendo inutili le vostre parole e contentandosi della certezza e della utilità del risultato.

Badisi tuttavia che per amore delle scuole popolari, siano elementari o tecniche, gli ordinatori della pubblica istruzione non debbono dimenticare gli istituti di alta educazione letteraria e scientifica; che anzi a misura che il popolo si dirozza, la classe più colta dee sollevarsi a maggiore altezza sì nell'ordine dell'azione come in quello della scienza. Per la qual cosa invece di agevolare codesti studi, debbonsi anzi rendere più forti e ragionevolmente più difficili; debbesi cercare di crescere l'energia delle menti; e rinunziare ad alcune conoscenze per ottenere nelle altre maggior profondità di sapere. De' due fini d'ogni istruzione, che sono l'acquisto delle cognizioni e lo svolgimento dell'intelletto, a questo si dee nelle scuole classiche principalmente mirare, e cercar modo di allontanare dal santuario della scienza che è l'Università, ogni generazione di giovani oziosi, infingardi, e nemici delle nobili fatiche, le quali aprono agli eletti ingegni ed agli animi puri i reconditi splendori della verità e della scienza propriamente detta.

Art. 3.°

Del metodo d'insegnamento ossia della gradazione.

Studiammo fin qui la legge della convenienza nell'insegnamento sotto i due rispetti della quantità degli esercizi mentali e dei loro oggetti, e della qualità delle conoscenze, le quali debbono essere primieramente vere, quindi utili ed opportune. Donde il doppio uffizio dell'educatore di eliminare l'errore, e di scegliere negli immensi campi del vero le notizie che meglio conducono allo scopo dell'educazione. Ma l'uffizio positivo dell'istitutore non è compiuto, quando egli abbia bene scelto; gli rimane a compiere l'opera essenziale dell'insegnare. In questa

che è la più difficile egli dee conoscere e seguire le norme del retto metodo didattico, il quale è fondato sulla storia naturale dello svolgimento dell' umano pensiero. Codesta storia già ci diè lume a trattare le precedenti questioni intorno alle relazioni che corrono fra l'istruzione pratica e la teorica, l'autoritativa e la razionale. Ed ora c'indicherà la legge che governa ogni sorta d'insegnamento sì de' principii e sì de' fatti in quanto all'ordine delle conoscenze. Questa legge, come abbiamo già detto, è la gradazione. Spetta alla didattica svolgerla ed applicarla. Noi ci contenteremo di dichiararla nella sua generalità.

E primieramente la gradazione si può considerare sotto un doppio aspetto, cioè o riguardo l'oggetto del conoscimento, o gli atti conoscitivi. In quanto all'oggetto, pare che nessuno abbia mai posto in dubbio la legge didattica della gradazione espressa in quella formola: Il maestro dee guidare i suoi alunni dal noto all'ignoto; legge enunciata dal Leibniz in questi termini: *quidquid sine altero cognosci potest, non vero alterum sine ipso, illud alteri praeponi debet;* e dal Dumarsais detta *subordinazione delle conoscenze, nella quale consiste il segreto dell'insegnamento* (1).

Il Rosmini la presentò in forma più rigorosa ed esplicita nella sua Logica (2) in questi termini: « Le verità che si vo-« gliono comunicare si devono distribuire in una serie, nella « quale la prima verità non abbia bisogno per essere intesa « delle verità che vengono in appresso: la seconda abbia bi-« sogno della prima ma non della terza e delle susseguenti, e « così in generale ciascuna s'intenda mediante le precedenti, « senza che siano necessarie alla sua intelligenza, quelle che « non sono ancora annunziate, ma restano ad enunciargli » — Ed altrove espone lo stesso principio in una nuova forma scrivendo: « Si rappresentino alla mente del fanciullo (e « si può dire in generale dell'uomo) primieramente gli oggetti « che appartengono al primo ordine d'intellezioni; poi quelli

(1) Vérité profonde, dont tous les bons systèmes d'enseignement ne sont que le commentaire, qui indique à la philosophie les secours réels qu'elle peût prêter à l'éducation en une sorte de logique usuelle plus sûre, peut être, que celles des écoles. — DEGERANDO. *Éloge de Dumarsais.* Paris, an 13 — 1805.

(2) Lib. II, sez. quarta, cap. IV.

« del terzo, e così successivamente » di maniera che non avvenga mai che si voglia condurre il fanciullo a fare un'intellezione di second'ordine senza essersi prima assicurati che la sua mente fece le intellezioni, a quella rispettiva, del primo ordine, e il medesimo si osservi colle intellezioni del terzo, del quarto, e degli altri ordini superiori » (1).

Considerando ora la legge di gradazione sotto il secondo aspetto, cioè quanto al soggetto conoscente, essa si esprime così: « Negli esercizi mentali vuolsi condurre l'alunno dal facile al difficile ». Or quali sono gli atti relativamente più facili nell'ordine del pensiero? Certamente quelli che l'uomo fa spontaneamente; quelli a cui è naturalmente disposto il suo pensiero, quali sono i primi atti sintetici. Quindi la legge della facilità è un corollario della storia dello svolgimento dello spirito umano, quale abbiamo sopra descritta, e si può esprimere in questi termini: L'analisi riflessiva dee partire da una sintesi primitiva od almeno precedentemente fatta, e condurre ad una sintesi riflessiva di un ordine immediatamente superiore.

In fatti noi abbiamo veduto che i primi atti del pensiero umano sono la percezione e la fede; entrambi sintetici, poichè colla prima la mente raccogliendo in uno le qualità sensibili di un corpo apprese per mezzo della sensazione, pronunzia il giudizio dell'esistenza del medesimo e se ne forma l'idea, atto evidentemente sintetico; colla seconda l'alunno raccoglie la parola successiva del maestro, vi annette le idee che significa, le ordina, le collega insieme, e non s'arresta nel suo lavoro mentale, finchè non ha capito l'interlocutore, vale a dire finchè non ha compiuta la sintesi dei pensieri, che gli vennero manifestati. Lo stesso si dica di qualunque altro lavoro intellettuale. Prima di procedere innanzi la mente raccoglie le rimembranze, le raccozza insieme, e si pone quanto può più chiaramente innanzi a se stessa l'oggetto del suo pensiero. Il punto di partenza degli atti intellettivi è dunque sempre una sintesi; ma lo spirito ha bisogno di veder chiaro nelle cose; la sintesi primitiva, l'atto

(1) Perpetuo commento di questo principio è, come abbiamo già altra volta avvertito, la lodata opera: *Del principio supremo della Metodica*.

di fede, la rimembranza reca sempre con se qualche oscurità, qualche confusione; e però la mente ritorna sull'oggetto del suo pensiero, la considera a parte a parte, lo analizza per tornar finalmente a contemplarlo nella sua interezza vestito di nuova e più splendida luce. Dunque la legge del procedimento dal facile al difficile si traduce in quest'altra del procedimento dal tutto alle parti, ossia nel lavoro analitico, fatto sopra una sintesi primitiva o precedente, che conduce ad una sintesi riflessiva di un ordine immediatamente superiore (1).

Cotesta legge non può esser negata se non da chi abbia un falso concetto dell'analisi, o non conosca le relazioni di questa colla sintesi. Per la qual cosa, a togliere ogni dubbio, è necessario cessare ogni ambiguità di vocaboli. A tal uopo riflettiamo che l'analisi può essere reale o ideale. Intorno alla prima, nessun disparere; intorno alla seconda, alcuni credono che l'analisi parta dal generale e discenda al particolare; tale è l' opinione del Genovesi (2). Altri scrittori coi quali noi consentiamo, pensano che l' analisi tenga l'opposta via.

Quale di queste contradittorie opinioni è la vera? L'idea generale è ella un tutto riguardo alle idee particolari a cui si estende, oppure è ella una parte di queste? Ecco ciò che si tratta di chiarire. A tal uopo distinguiamo nelle idee i due caratteri della estensione e della comprensione. L'estensione è il complesso degli individui o delle classi rappresentate dalle idee. Così il quadrilatero si estende a tutte le specie di quadrilateri. La comprensione all' incontro è il complesso di tutte le idee elementari che formano un' idea determinata. Complesso che apparisce dalla definizione dell'idea. Ad esempio: Il quadrilatero è un poligono di quattro lati. Ciò posto, l'analisi delle idee versa ella sulla estensione o sulla comprensione delle medesime? Per rispondere basta osservare quali siano più complesse, se le idee più estese, o le idee più comprensive. Or nessuno dubita che le più comprensive sono pure le più complesse, e che perciò chi analizza le idee, ossia ne distingue gli elementi, per con-

(1) Vedi per più ampie dichiarazioni il nostro scritto: *Primi principii di Metodica*. Torino, Paravia 1854.

(2) Logica pei giovanetti. Lib. V, cap. I.

cepirle con maggior chiarezza, bada alla loro comprensione e non alla estensione. Dunque se l'analisi procede dal tutto alle parti, passa dalla specie al genere, ossia dalle idee particolari e specifiche alle universali e generiche e non viceversa.

Eppure ci possono dire i nostri avversarii: il genere si divide nelle sue specie e la divisione è un atto analitico. Rispondo: Ci sono due sorta di divisione cioè la risoluzione d'un tutto nelle sue parti, che si potrebbe più esattamente appellare partizione, e la divisione de' generi nelle specie, la quale si chiama ancora classificazione, e forse meglio si direbbe specificazione. Ora per discendere dal quadrilatero (genere) al quadrato (specie) debbo aggiungere le due note specifiche dell'uguaglianza dei lati e degli angoli; quella è dunque analitica, questa sintetica. Se non che la classificazione si può dire analitica anch'essa ad una condizione, che cioè invece di dire il *triangolo si divide*, si dica *i triangoli si dividono*; poichè allora all'idea generica del triangolo sostituisco l'idea collettiva di tutte le specie de' triangoli, la quale può venire scomposta in tante parti, quante sono le specie suddette. L'idea generale adunque può venir riguardata sotto due aspetti: nella sua unità, in quanto rappresenta l'essenza della cosa; e nella sua totalità, in quanto abbraccia tutti gli individui da essa rappresentati. Sotto il primo aspetto essa si deve dire propriamente generica; sotto il secondo si può chiamare collettiva od anche universale. Se si parte dall'idea generica per venire alla specifica, si sintetizza. Se si parte dall'idea universale o collettiva per venire alle specie od agli individui, si analizza. Or siccome per lo più si confonde l'idea generica coll'idea collettiva, così si chiama da alcuni analisi ciò che è pura e pretta sintesi.

Ciò posto, io domando a tutti coloro che hanno qualche esperienza de' fanciulli, se non sia più facile far comprendere la partizione che la classificazione? E per servirmi d'un esempio, se non comprendono più agevolmente questa proposizione: *Tutti gli uomini muoiono*, che non quest' altra: *L'uomo è mortale*. Per me io non ne dubito punto. Ma v'ha di più: d'onde fu tolta quell'idea generica da cui ricavate la vostra classificazione? Probabilmente dagl'individui osservati; eccovi dunque una analisi che precede la vostra sintesi, la quale non sarebbe stata

possibile, se quell'astrazione che è l'idea generica, non avesse avuto la sua base in un concreto percepito e per ciò in una sintesi primitiva.

L'ultima ragione, che dicemmo causa di confusione in questo argomento, si è il non aver conosciuto le attinenze dell'analisi colla sintesi. Si credette, che il metodo si dovesse denominare dal punto di partenza anzichè dal procedimento; errore che vien tolto dalla semplice considerazione dell'etimologia del vocabolo Metodo. Ora egli è certo che l'uomo imparando comincia dalla sintesi, prosegue coll'analisi, e termina di nuovo colla sintesi; e per ciò il metodo naturale dee dirsi analitico, e da chi volesse esprimere ancora il principio ed il fine, sintetico-analitico-sintetico; complicatezza di denominazione affatto inutile per le ragioni recate.

Contro la teorica fin qui esposta ci si presentano due opinioni che dobbiamo esaminare. Credono alcuni, partendo dal fatto, che l'umana mente afferra nelle cose assai più presto le somiglianze che le differenze, essere più facile e naturale il procedere dal generale al particolare che inversamente. Credono altri cosa indifferente il cominciare l'insegnamento dall'analisi o dalla sintesi. Cominciamo dall'esame della prima opinione, la quale, esposta dal Rosmini nella sua *Metodica*, vuol essere interpretata anzichè confutata.

L'illustre filosofo suppone che il primo insegnamento botanico che dà al fanciullo sia la classificazione delle piante in fruttari, fiori, e piante medicinali. Poi venendo ai fiori, che siano considerati i rosacei e le loro divisioni. Ma egli è chiaro che, prima di classificare le piante, bisogna averne veduto, aver visitato un giardino almeno; e l'autore suppone appunto ivi condotto il suo alunno, il quale adunque trovandosi in presenza d'una moltitudine d'oggetti che vuol conoscere ed ordinare nella sua mente, debbe osservarli; e perchè la sua osservazione sia fruttuosa, dee cercare che cosa hanno di comune, e trovare, primo risultato dell'analisi, che son tutti simili in quanto son piante. Ma per classificare le piante dee confrontarle in alcune loro parti; per ciò dee fare una seconda analisi delle parti delle piante, e distinguere in esse le radici, il fusto, le foglie, i fiori, i frutti; mancando la quale, manca la base

della classificazione. Nell'esempio recato questa base sono i fiori; eccolo dunque nella necessità di analizzare un fiore per potere avvisare in quali parti o qualità i fiori delle rose rassomiglino o differiscano fra loro. Sia pure che dalle somiglianze più evidenti si debba cominciare l'insegnamento della classificazione; il fatto è che tali somiglianze consistono nelle parti o nelle qualità, e che queste debbono essere conosciute per mezzo dell'analisi prima di venir paragonate fra loro. Dunque l'osservazione del particolare precede il generale; e questo non si può astrarre, nè collegare con un altro senza che quello sia noto. V'ha dunque un lavoro mentale che precede quello della classificazione, ed in cui l'analisi tiene il luogo principale; poichè la classificazione è lo studio delle relazioni, il quale debb'essere preceduto da quello delle parti e delle qualità degli oggetti che si vogliono classificare.

Un'altra prova incontrastabile si può agevolmente ricavare dalla classificazione delle figure geometriche (1). Vuolsi adunque conchiudere che l'analisi riflessiva dee precedere la sintesi riflessiva anch'essa, e che nella sintesi riflessiva, come per esempio nella classificazione e nei raziocinii, il principio del Rosmini, che si dee partire dal generale per discendere al particolare, è incontrastabile; ma non è meno vero che nell'analisi riflessiva il punto di partenza sono i particolari somministrati dalla esperienza e dalla fede, sui quali, come sulla sintesi primitiva, l'analisi si travaglia ricavando gradatamente le idee generali, che la riflessione vien poscia insiem componendo.

Nè vuolsi però credere, che procedendo dal particolare al generale la mente faccia sempre tutti i passi del cammino inverso. La cosa non ammette più dubbio dopo la dimostrazione datane dall'illustre filosofo di cui discorriamo. Certo è che, quando si tratta delle prime operazioni mentali, il lavoro ascensivo è assai più breve del discensivo; ma è indubitabile che il primo debbe aver luogo, perchè sia possibile il secondo. Dico poi, che quello è più breve nelle prime operazioni mentali, vo' dire, in quelle che si fanno spontaneamente, e per impulso

(1) V. le nostre *Lezioni di Nomenclatura geometrica*, e specialmente l'Introduzione. — Torino, Paravia. Parte I, 1852; Parte II, 1858.

della natura; poichè chi non sa quanto costi alcuna volta alla scienza la scoperta de' principii generali, delle leggi della natura; quanto sia lunga la catena delle induzioni; quanti ingegni vi si affatichino indarno per compierla; e quanti secoli, ad esempio, abbiano preparato e maturato il sistema di Newton, la teorica del pendolo, la scoperta dell'elettricità?

I primi passi adunque dello spirito umano si fanno nel modo indicato; i seguenti alternamente discendendo ed ascendendo dai generali ai particolari, dai principii alle applicazioni, dalle regole agli esempi e viceversa, colla condizione tuttavia fin qui dichiarata, che ad ogni passo che la mente fa nella via del sapere, o la percezione o la fede od una sintesi precedentemente fatta e richiamata porga la materia al lavoro analitico più o meno difficile e profondo, col quale ella procede innanzi e giunge ad una sintesi superiore. Qual è in vero la ragione della nota massima didascalica degli antichi: « lungo essere il cammino per la via de' precetti, breve ed efficace per quella degli esempi? » Certamente questa: che l'esempio è un concreto che si percepisce o si pensa sinteticamente; che la mente per mezzo dell'analisi astrae da esso tutto ciò che v'ha di particolare e ristretto, e sale al precetto universale che la illumina quindi e la guida nelle successive operazioni. La conoscenza di questo principio generale le è sussidio a giudicare delle cose particolari che le si parano innanzi, ed a valersene sì nell'ordine dei pensieri, e sì in quello delle operazioni.

Veniamo alla seconda delle questioni proposte. Alcuni credono esser cosa indifferente cominciare l'insegnamento dall'analisi o dalla sintesi, ed a conferma della loro opinione recano l'esempio della Geografia, della Storia naturale, ecc., le quali a detta loro, si possono comodamente insegnare in ordine analitico dal tutto procedendo alle parti; ovveramente seguendo il sintetico, dalle parti andando al tutto.

Noi all'incontro siamo d'avviso, che il metodo naturale da seguirsi nel primo insegnamento sia analitico, e che lo stesso procedimento sia utilissimo per chi intraprenda lo studio d'una scienza, benchè la sua riflessione sia già svolta ed addestrata. Poichè il metodo contrario reca con se il grave pericolo che il discente non vegga chiaramente lo scopo del suo studio, e non

comprenda la relativa importanza delle cognizioni che va acquistando. Prendiamo ad esempio, la Geografia. Tutti sanno, come il P. Girard ne abbia cominciato l'insegnamento dalla descrizione della città di Friburgo ove egli insegnava, e come ad imitazione di lui il Corridi (1) sia partito dalla descrizione di Firenze. Or come alla notizia di Friburgo e di Firenze si può collegare quella di tutta la Svizzera e della Toscana; così a queste due regioni si possono del pari connettere le descrizioni degli Stati finitimi, finchè siasi percorso il giro del globo intiero. Ma la quistione non versa sulla possibilità, sì sulla convenienza e preferibilità di questo metodo sintetico al suo contrario, l'analitico; col quale, dopo d'avere dimostrato con quegli argomenti, che sono adatti all'intelligenza puerile, che la terra è un pianeta, ed ha la forma sferica, ed è dotata del doppio movimento di rotazione e di rivoluzione, si sottopone all'osservazione de' fanciulli un globo terraqueo, e se ne fanno osservare i naturali scompartimenti in mari, continenti ed isole; e venendo poi ai continenti e precipuamente all'Europa se ne distinguono le pendici o, come si dice, i *versanti;* quindi gli avvallamenti principali, e finalmente i secondarii, e per mezzo dei varii sistemi orografici ed idrografici loro si dà una nozione di geografia fisica, che basti a scorgere la relativa grandezza e posizione del proprio paese, del quale si studiano poscia più minutamente i particolari.

Ognun vede a primo aspetto come il primo metodo ci conduca per una via più lunga che non il secondo, e come con quello l'alunno non vegga mai il termine della sua carriera, nè possa convenientemente apprezzare le relazioni di grandezza del proprio paese col resto del globo; poichè dovrà di necessità scorrere più velocemente sulle altre parti del medesimo, e cangiar continuamente di carte partendo dalle topografiche, passando alle corografiche per venire alle geografiche parziali e generali, e finalmente al planisfero o mappamondo.

Vero è che questo metodo ha sull'analitico il vantaggio di partire da luoghi conosciuti e percepiti; laddove l'analitico parte dalla forma del globo che richiede un atto di fede alla parola

(1) *La Geografia descrittiva esposta ai giovinetti.* Pisa. Tip. Nistri, 1842.

del maestro. Ma la figura della terra si può pure in qualche guisa dimostrare, come fece il professore Francesco Paoli nelle sue belle lezioni di Geografia (1). Rammentiamo ancora come la percezione e la fede siano i due punti di partenza dell'istruzione, e che si debbe solo preferire il primo quando conduce per miglior cammino: ciò che non è nel nostro caso. Del resto, oltrepassata la esiguissima parte del globo nota al fanciullo, egli dovrà pur credere ancora alla parola del maestro, che gli dichiara il rimanente della terra immensamente più vasto, che non è la regione a lui nota. E finalmente per troncar di netto la questione, noi faremo osservare ai nostri avversari che la dichiarazione della pianta della casa o del villaggio o della città nativa non fu propriamente adoperata come insegnamento geografico, ma bensì soltanto come introduzione al medesimo. Questa introduzione l'ammettiamo ancor noi, e la commendiamo siccome utilissima per due motivi: 1° per aiutare i fanciulli ad *orientarsi*, come si dice, nelle loro osservazioni sulla terra e sulle sue parti; 2° come mezzo necessario per dar loro idea chiara e precisa delle carte topografiche e geografiche. Apprendendo essi come debba essere disposto il rettangolo che rappresenta il disegno della scuola secondo le convenzioni dei geografi, immediatamente e sulle prime conosceranno del pari la posizione relativa delle case adiacenti nel villaggio o de' villaggi circonvicini indicati sulla carta. Conosciuto poi il significato e l'uso delle carte, potranno passare dal globo terraqueo a queste senza intoppi, e ricostruire, per così dire, col pensiero l'imagine e la posizione dei paesi da loro conosciuti (2).

(1) V. Giornale della Società d'istruzione e d'educazione. Anno IV.

(2) Secondo il vario modo onde si cominciò ad insegnare la geografia si possono distinguere ed enumerare sei sistemi o metodi adoperati in quest'insegnamento. I. Vi fu chi credette di dover cominciare dallo studio delle carte geografiche rappresentanti quella parte della superficie terrestre che più importava conoscere. II. Ma si notò da altri, come le carte siano la parte di un tutto, la quale non si può esattamente conoscere, se prima non si vegga il tutto a cui appartiene. Quindi cominciarono dal globo terrestre. III. E poichè del globo terraqueo, quale è rappresentato artificialmente, non si può avere un preciso concetto, se non si conosce a che servano i circoli che vi sono segnati; perciò altri credette di dover

Osservazioni analoghe noi potremmo fare intorno agli altri insegnamenti. Aggiungiamo un cenno sulla Cronologia. Se noi non parliamo dalle nozioni cronologiche che dalla nascita del Redentore risalgono alle origini e discendono fino a noi; se non partiamo da un tutto ben definito e preciso, quali sono i fatti fondamentali della Storia sacra e della Storia del cristianesimo che sono il nucleo della Storia universale, per distinguerne quindi le parti principali e discendere a quelle che più da vicino ci toccano, qual è la Storia patria, non potremo conoscere l'importanza relativa delle storie particolari, il progresso civile delle nazioni, il disegno providenziale nel governo dell'umanità.

Ma, ci si dirà, non potrem più dunque insegnare gli elementi storici cominciando da fatti staccati, i quali accozzati a poco a poco insieme formino un primo nucleo storico e servano ad un tempo ad educare il criterio morale, come conferma e riprova dei principii che governano le azioni umane ed anzi come tipo da imitare nella vita? Nessun dubbio: ma altro è l'aneddoto storico il

soprassedere per poco dalla spiegazione del globo o mappamondo, e cominciare dalla sfera armillare che mostra le relative posizioni del meridiano, dell'equatore, dei paralleli, dell'orizzonte, ecc. IV. Ma come comprendero il valore di codesti segni, senza conoscere gli oggetti che ne sono rappresentati, vale a dire i fenomeni del sorgere e tramontare del sole e delle stelle, e quindi i punti cardinali, ecc.? Per questo motivo all'insegnamento geografico altri fece andar innanzi l'osservazione de' fenomeni astronomici. V. Si osservò finalmente che queste notizie sono solo preliminari, e che non escludendole pur vuolsi cominciare dal dare un'idea delle carte parteodo dalla carta topografica della città o del villaggio abitato dall'alunno. VI. E come questa carta è ancor troppo complicata per le tenere menti, v'è chi crede di cominciare dalla pianta della casa o della scuola ove s'insegna.

In questi varii sistemi avvi un progresso didattico dal primo all'ultimo. Noi crediamo che la geografia non può essere un'insegnamento primo; ma suppone la conoscenza e l'insegnamento delle misure principali e delle prime nozioni di disegno. Premesse le quali, si volge la mente degli alunni ad osservare i fenomeni del sorgere e tramontare del sole e delle stelle; si fan notare i punti cardinali, la stella polare, ecc. Si fanno quindi osservare gli accidenti della superficie terrestre, e se ne dà la nomenclatura; si espone in appresso il primo concetto del sistema solare; e si arriva finalmente alla terra che si studia prima sovra un globo terrestre, poi sulle carte passando dalle maggiori divisioni alle minori secondo il metodo de' bacini od avvallamenti.

quale è un mezzo per esemplificare le massime morali e serve al fanciullo come le parabole per concretizzare l'idea del bene, della legge e della sua sanzione: altro è l'insegnamento storico propriamente detto, il quale vuol esser fatto in modo non irrazionale, e vuol esser condotto per guisa che i fatti si colleghino e formino un tutto, che ritragga sufficientemente il corso civile della nazione che si studia, e conduca nello stesso tempo a scorgere le attinenze di essa colle altre nazioni di cui s'accennano e si legano insieme le principali vicende, in quanto influirono sui destini di quella che si vuol conoscere più accuratamente.

Per questa ragione fu detto che la Geografia e la Cronologia sono i due occhi della storia perchè presentano sinteticamente l'una il teatro, l'altra la durata e la successione degli avvenimenti che la storia descrive; tolti questi sussidii e questa preparazione, l'insegnamento storico si fa a caso, senza uno scopo ben determinato e conosciuto prima dal discente, e confonde la mente anzichè illuminarla ed invigorirla.

A maggior dichiarazione di quanto abbiamo detto finora in generale sull'analisi e sulla sintesi, e del metodo naturale il quale a nostro avviso è l'analitico, inteso nel vero suo significato, come quello che parte da una sintesi, e perviene ad un'altra passando per la via dell'analisi, noi possiamo stabilire queste conclusioni:

I. Il lavoro della mente umana è un tessuto di sintesi ed analisi alternate. Tolte le prime, sono impossibili le seconde; tolte queste, la mente è stazionaria e passiva. La prima parte della tesi è un fatto che nessuno ha mai negato. La seconda è evidente: poichè non si può scomporre ciò che non è composto. La terza si dimostra dall'osservazione di quegli spiriti lenti ed ottusi i quali si limitano alla conoscenza di ciò che cade sotto i loro sensi e di ciò che viene loro attestato dall'altrui testimonianza. I fonti del sapere per costoro sono unicamente la percezione e la fede. Dalla percezione de' fatti non sanno sollevarsi alla conoscenza delle loro leggi, perchè questa è fondata sull'analisi degli elementi e delle relazioni de' fatti. Dell'altrui testimonianza non sanno apprezzare il peso ed i motivi di credibilità, perchè incapaci di fare quel lavoro critico che è un analisi di questi motivi. Quindi è che, se non son sostenuti dalla

fede alla divina parola di cui è ministra la Chiesa, e dalla civile sapienza de' magistrati, essi sono preda facile e sicura degl'impostori e dei demagoghi. In una parola queste persone non riflettono perchè la riflessione comincia dall'analisi. Dunque la loro mente non è progressiva, come debb'essere quella di chi è ammaestrato da un buon istitutore.

II. Il lavoro riflessivo colle sue due parti analitica e sintetica vuol essere considerato sotto tre aspetti diversi: 1° nei varii periodi della vita ossia dello intellettuale svolgimento; 2° nell'acquisto d'una scienza particolare, ossia di quel complesso di cognizioni ordinate che la costituiscono; 3° negli atti che si fanno per acquistare ciascuna di quelle cognizioni e farsele proprie.

Il non aver distinto questo triplice aspetto, ossiano queste tre parti del lavoro intellettivo, produsse una grande confusione nelle menti di coloro che parlarono di Didattica. Distinguendole accuratamente noi speriamo di pervenire a risultati certi ed evidenti.

1° E cominciando dai periodi del progresso intellettuale, rammentiamo come l'uomo tende dapprima ad estendere il sapere e la conoscenza della verità che debb'essergli guida nel malagevole cammino della vita.

Quindi pensa ad ordinarlo e renderlo per tal guisa più profondo, e cerca per conseguenza i principii che lo unificano, le ragioni che lo spiegano e lo semplificano.

E finalmente sempre continuando a dilatarlo ed approfondarlo verifica i principii trovati, e li applica negli ordini del pensiero e dell'azione, discendendo dai principii alle applicazioni teoriche e pratiche di cui sono suscettivi (1).

(1) Questa distinzione corrisponde a quella del sapere volgare e del sapere filosofico. Il primo raccoglie i fatti e le idee, sulle quali si fonda il lavoro filosofico: il secondo si parte in due periodi, nell'uno de' quali la filosofia è regressiva, come dice lo Schelling, od ascendente, come l'appella Bacone, perchè cerca i principii supremi della scienza; nell'altro è progressiva, o discendente, perchè si vale di quei principii per costruire la scienza, applicandoli alla spiegazione de' fatti conosciuti, ed alla verificazione delle ipotesi immaginate. Il sapere volgare è sintetico; il sapere filosofico ascendente è analitico; il sapere filosofico discendento è sintetico.

In tutte e tre queste età della vita l'uomo fa analisi e sintesi, come abbiam dimostrato. Ma quale di questi atti predomina in ciascuna di esse?

Rispondo: la sintesi primitiva nella prima età; l'analisi nella seconda; la sintesi riflessiva nella terza. Ora, come abbiamo veduto, la mente non debb'essere stazionaria e passiva: e siccome non può arrivare alla terza senza passare per la seconda, l'educatore che dee mirare a condurre l'alunno a sapersi governare da se stesso, ossia a saper far uso de' principii insegnati, dee aiutarlo a procacciarsi quell' abilità analitica che nel secondo periodo della vita intellettuale massimamente si acquista. Dunque sotto questo primo aspetto il metodo naturale debb'essere analitico. Ma questa conclusione stessa ci spiega che posto debba tenere l'analisi nel primo periodo della vita intellettuale. Essa non dee far altro che servir di cemento alle cognizioni sintetiche che si accumulano e s'ordinano per uso delle età susseguenti. Perciò peccherebbe quell'istitutore della prima età il quale riducesse la massima parte degli esercizi scolastici alle analisi di vario genere, che si fan nelle scuole precipuamente sulla parola, rendendo arido, gretto, e soverchiamente difficile l'insegnamento. Quest'età, anzichè concentrarsi in pochi pensieri da sviscerare e sminuzzare in mille guise, ama la varietà e la moltiplicità delle cognizioni, ed il maestro dee temperare bensì questa instabilità della mente coi lavori di riflessione analitica, ma non dee nemmeno lottare colla natura e coi bisogni dell'età; debbe accoppiare le cognizioni reali alle istrumentali (1): anzi dare alle prime un posto molto importante. Così fece il P. Girard il quale impose a se stesso l' impreteribil legge di non mai dare un esercizio od un esempio grammaticale, il quale non contenesse un utile pensiero. Questo pensiero, questa nuova verità colpiva le menti dei suoi alunni, i quali ne facevan tesoro, e meditando sulle forme con cui era esposta imparavano ad un tempo le leggi del linguaggio, che veniva loro insegnato per via di pratici esercizi.

2° Veniamo alla seconda parte del lavoro scientifico, ossia allo studio d'una scienza particolare.

(1) Vedi su questa distinzione i *Primi principii di Metodica*. Cap. 1.

Qui dobbiamo innanzi tratto distinguere l'insegnamento occasionale dall'insegnamento ordinato e di proposito. Il P. Girard all'occasione dell' insegnamento della Grammatica dava ai suoi alunni, come abbiamo già detto, mille nozioni di religione, di morale, di economia e di storia naturale. Pretendere che queste cognizioni siano ordinate sistematicamente è impossibile. L'alunno le raccoglie, le congiunge con altre spontaneamente, e dopo d'averne acquistate moltissime vien poi condotto dal maestro a studiarle di proposito. Qui come si vede l'insegnamento è sintetico. Così è delle massime di morale, de' proverbi, degli aforismi che l'alunno apprende da' suoi maggiori. Acquistandoli ad uno ad uno, qualche esercizio d'analisi egli fa, perchè ne comprende il significato meditando sui fatti che gli cadono sott'occhio, sui fatti narrati, sulle parabole e gli apologhi con cui l'educatore lo istruisce; ma nel loro complesso sono esposti sinteticamente, e sinteticamente sono ricevuti ed accolti.

Ma parlando dell'insegnamento fatto di proposito d'una scienza particolare, noi abbiamo veduto come, rigorosamente parlando, si possa insegnare analiticamente e sinteticamente la Geografia, la Storia ed altre scienze; chè la capacità del maestro può eliminare presso che ogni inconveniente; ma abbiamo dimostrato ad un tempo come il metodo sintetico rechi con se il grave pericolo che il discente non vegga chiaramente lo scopo del suo studio, e non comprenda la relativa importanza delle cognizioni che va acquistando.

3° Finalmente venendo alla terza parte del lavoro intellettuale, è cosa evidente che l' insegnamento non debb' esser empirico, ma razionale; e che razionale esser non può, se l'alunno lo riceve passivamente, cioè se sulle date nozioni non esercita la riflessione, se non pensa a quel che gli vien detto, ed a ciò che dice o ripete egli stesso; in una parola, se sul tema dato non fa quelle analisi di cui è capace, e come per conseguenza anche in questo lavoro l'analisi tenga il posto, che le abbiamo assegnato.

4° Dalla legge della gradazione fin qui dichiarata emerge un'ultima norma che il prudente educatore e maestro non dee mai dimenticare. A comprender la quale vuolsi avvertire che le stesse conoscenze si possono dare, e le stesse scienze inse-

gnare in tutti i gradi dell'istruzione elementare, media, e superiore; con la sola differenza dell'ampiezza e dello svolgimento dell'oggetto che trattano. Così la Religione, la Lingua, la Storia, l'Aritmetica, ecc. possono essere insegnate a tutte le età degli studiosi ed in tutte le scuole cominciando dalle primarie e terminando alle universitarie, le quali pur non pretendono di dare la scienza nella sua interezza, ma lasciano che gli studiosi attingano dai libri e dalle loro meditazioni il compimento del loro sapere. Or qui si può domandare: Poichè ciascun grado dell'istruzione, per esempio l'elementare, dura parecchi anni, ed in ciascun anno si insegnano parecchie materie, ad esempio la Dottrina cristiana, la Storia sacra, l'Aritmetica, dovrassi insegnare una parte sola di ciascuna di esse, o non anzi tutte le parti onde consta ciascuna, ma con diversa estensione? In altri termini: dovrannosi insegnare gli elementi delle scienze per parti o per gradi?

Per rispondere acconciamente vuolsi distinguere l'alta istruzione scientifica dalla elementare o popolare. In quella chi comincia un corso per l'ordinario lo compie; non reca adunque inconveniente lo studiare le parti delle scienze successivamente, ad esempio i libri del Codice civile in più anni, purchè si faccia con ordine; quantunque anche qui si riconosca la necessità di far precedere allo studio delle parti della scienza un'introduzione o come la chiamano le *Istituzioni* o l'*Enciclopedia* della scienza stessa, la quale ne presenta il complesso o la sintesi.

Ma nell'istruzione popolare, ove pochi seguono il corso fino al suo compimento vuolsi distribuire l'insegnamento in modo che tutte le parti di essa siano trattate in ciascun anno ed i varii corsi s'aggirino intorno agli stessi argomenti, i quali si dilatino a guisa delle onde tranquille del lago colpito dal sasso che dentro vi cade. Noi abbiamo altrove (1) mostrato come in tal guisa, secondo l'esempio che ce ne dà la Chiesa cattolica, debba insegnarsi la Religione. Lo stesso si dica degli altri insegnamenti; per esempio della Grammatica e dell'Aritmetica. Di quest'ultima si debbono insegnare tutte le fondamentali operazioni fin da quando i fanciulli non appresero ancora che i principii della

(1) *Saggio di Catechetica*, art. VII. Torino. Paravia, 1856.

numerazione parlata; ed errano quelli che si contentano d'insegnare l'addizione sola od anche la sottrazione. Così pure errano quelli che postisi ad insegnare la Storia sacra trattengono per anni intieri gli alunni nella storia del popolo ebreo, rimandando a tempo più tardo quella della vita di Gesù Cristo. In ciascun anno di corso si dee trattare tutto l'argomento con ampiezza proporzionata al tempo ed alla capacità delle menti, o come altri disse con una frase scolastica che esprime esattamente il concetto: si dee insegnare il *tutto* ma non *totalmente*. È questo, come abbiamo detto, un corollario della legge della gradazione applicata al metodo didattico, il quale dovendo essere analitico, cioè cominciare da un tutto ben determinato, e procedere alle parti di esso per via di successiva esplicazione a fine di riuscire ad un complesso sintetico di conoscenze utili alla vita, richiede che queste non si diano smozzicate e divise fra loro, ma armonicamente ordinate e contemperate in modo che l'alunno ne conosca sempre l'importanza e l'uso.

Art. 4.°

Degli esercizi mentali in particolare. — Classificazione di essi.

Trattammo fin qui dell'esercizio della forza mentale in generale, e delle leggi che lo governano, le quali sono la convenienza riguardo alla quantità ed alla qualità degli oggetti di studio, e la gradazione dell'insegnamento. Dobbiamo ora parlare degli esercizi mentali in particolare, in quanto essi giovano a perfezionare sì gli atti del pensiero, e sì la manifestazione del medesimo, ossia la parola. Le facoltà elementari della ragione, e gli atti di cui discorriamo, sono la percezione interna ed esterna, e la riflessione psicologica ed ontologica, la quale esercita due funzioni: l'analisi e la sintesi; come la sintesi è di due sorta: cioè giudizio e raziocinio. Volendo dunque seguire rigorosamente l'ordine degli atti mentali e delle facoltà, noi dovremmo mostrare, come si debbano esercitare ciascuna delle facoltà enumerate. Tal è per lo più il modo tenuto dagli scrittori che trattano dell'educazione intellettuale. Se non che cotesta trattazione

riesce soverchiamente minuta ed arida, e per altra parte non differisce guari da quella che si trova nei trattati di Logica. Vuolsi inoltre notare che questi esercizi elementari sono così fra loro connessi che non si possono in veruna guisa separare; e chi volesse imprendere soli esercizi analitici o sintetici, di giudizi o raziocinii, o non potrebbe venirne a capo, o li renderebbe sì aridi e pedanteschi da mettere alla prova la pazienza dei provetti, non che dei fanciulli. Giova adunque scegliere un'altra base della classificazione degli esercizi mentali; e questa ci viene acconciamente data dalle varie fonti del nostro sapere. Imperciocchè la scienza umana non può derivare, fuorchè o dalla percezione esterna ed interna, o dall'altrui parola, o dall'esercizio del nostro pensiero, ossia dal ragionamento. Quando la mente attinge a queste fonti, e vi esercita la sua attività, percepisce e riflette, analizza e sintetizza, giudica e ragiona, ricorda ed immagina, ascolta e parla, ed attendendo seriamente, regolarmente e costantemente al suo lavoro, non può non perfezionare le singole sue attività, ossiano le facoltà elementari della ragione, e compiere non per parti ed a minuzzoli, ma in complesso ed armonicamente la sua educazione.

Aggiungasi ancora che l'educazione mentale ha due parti: lo svolgimento delle facoltà, e l'acquisto delle conoscenze; e queste parti sono così connesse che l'una non può ottenersi senza dell'altra. Di vero come si potranno svolgere le facoltà intellettuali se non si esercitano intorno alla verità che ne è l'oggetto? Come conoscere con certezza e facilità il vero, se le facoltà non sono addestrate a fare le loro proprie operazioni? Per la qual cosa ottimamente notava il P. Girard (1) che dopo il Pestalozzi il quale inculcava pressochè esclusivamente agli educatori l'esercizio e lo sviluppo delle facoltà, in Germania poco si badò a fornire le menti de' fanciulli di acconce conoscenze, e si moltiplicarono all'infinito i così detti *esercizi d'intelligenza* che versavano talora intorno a cose ridicole e strane (2).

(1) Op. cit., Lib. I.

(2) Eccone alcuni esempi: *paragonare la penna ed il temperino*; *il cavallo e l'albero*; *lo specchio e la finestra*; ed altri simili i quali richiamano alla memoria gli esercizi di composizione, che si adoperavano ai tempi del Tagliazucchi, e sono citati nel bellissimo suo *Ragionamento in-*

Ritenuto adunque lo strettissimo nesso che lega insieme il soggetto e l'oggetto, la mente e la verità, le facoltà razionali e la scienza, noi possiamo stabilire che gli esercizi mentali sono varii secondo l'attività che si esercita 1° sulla percezione dei fatti esterni ed interni. 2° sull'altrui parola. 3° Sul nostro pensiero. Ma l'altrui parola può essere viva o scritta; ed in entrambi i modi possono venir concretati i nostri pensieri.

Il risultato dello studio fatto sugli altrui pensieri può essere una semplice ripetizione mnemonica, od una riproduzione fatta sinteticamente od analiticamente; onde le due sorta di discorsi e di scritti che sono il sunto ed il commento degli altrui pensieri. Fra la ripetizione mnemonica poi e la riproduzione analitica o sintetica havvi un esercizio intermedio che partecipa di entrambe, ed è la versione o l'interpretazione d'una in altra lingua, la quale pe' principianti è nuovamente di due sorta, cioè o versione dalla lingua materna in lingua straniera, o viceversa.

Dunque gli esercizi mentali di cui dobbiamo parlare sono i seguenti: 1° l'osservazione de' fatti esterni o fisici; 2° l'osservazione o la riflessione sui fatti interni o psicologici; 3° la meditazione sulla tradizione orale, ossia sulle cose insegnate; 4° la lettura; 5° la composizione riproduttiva; 6° la traduzione; 7° la composizione inventiva. Ma posciachè quest'ultimo può aver luogo senza il precedente (il che avviene appunto nelle scuole popolari); per ciò noi tratteremo prima delle due specie di composizione, quindi della traduzione ossia dello studio delle lingue. In questo modo la trattazione pedagogica della coltura degli atti del pensiero ci conduce a quella che riguarda la manifestazione di esso, che è l'ultimo oggetto di cui dobbiamo in questo capo occuparci.

torno alle umane lettere; — Discipulus scamnum frangit: asini vocem imitatur: venando bubonem captat: vendit libros et emit caseum: anseres papiraceos construit: muscæ pedem capillo alligat, ecc.

Art. 3.°

Della percezione e dell'osservazione esterna.

Prima di trattare la questione che abbiam per le mani, giova rammentare che l'intelligenza o la ragione umana essendo la facoltà di pensare, le sue funzioni, quantunque diverse e moltiplici, si riducono sostanzialmente ad una sola che è il giudizio.

Ora noi possiamo pensare e conoscere e per conseguenza affermare o giudicare 1° l'esistenza delle cose percepite coi sensi esterni o col senso intimo; 2° le varie loro proprietà; 3° le loro ragioni ossiano le cause, i fini, i motivi delle cose. Quindi tre specie di giudizi che si dicono intuitivi, riflessi e dedotti, od in altri termini, percezioni, giudizi e raziocinii. L'educatore adunque dee coltivare nel suo alunno le facoltà di percepire, di giudicare e di ragionare. Or qui si presenta una grave questione: se si possa cioè educare la facoltà della percezione. A comprenderne l'importanza basta riflettere, che non si può raziocinare sulle cose di cui non si conoscono le proprietà, e che per ciò la coltura del raziocinio presuppone quella del giudizio; e che parimente non si possono conoscere le proprietà degli esseri reali di cui non si conosce l'esistenza; e che conseguentemente la coltura del giudizio si fonda su quella della percezione. La percezione adunque è la base di tutto lo scibile, e l'educazione dee perfezionare questa facoltà, se non vuole essere dichiarata impossibile ed assurda. Per altra parte se si considera che la percezione è l'atto primissimo che fa lo spirito umano all'occasione che gli oggetti esterni colpiscono i sensi, e che quest'atto dipende dall'insita energia dello spirito e dall'acume e perfezione dei sensi, energia ed acume che non si può dare dall'educatore, perchè ciascun uomo è quale la natura lo fece; dovrassi conchiudere che la facoltà della percezione è ineducabile. Or come uscire da questa contraddizione? Come conciliare insieme la necessità coll'impossibilità di educare la percezione? La difficoltà si risolve, richiamando un principio già da noi stabilito; riflettendo cioè che l'uomo non solamente vede le cose che si affacciano al suo sentimento e

al suo pensiero, ma le guarda e le osserva; che egli non è solamente passivo alle impressioni che riceve dal mondo esterno ma altresì attivo; e che l'attività del suo sguardo può venire eccitata e diretta, ciò che è ufficio dell'educazione. Il che parrà evidente a chi pensi che due sono le specie di percezioni, le une confuse, le altre distinte; le une inavvertite, le altre avvertite. Egli è certo che molte sensazioni e sentimenti interni sono confusi ed inavvertiti al comune degli uomini, i quali all'incontro sono distinti, avvertiti, denominati e descritti da coloro che acuirono l'occhio e la mente ad osservarli. Certe gradazioni di tinte e sfumature di colori, certi suoni elementari, certi sapori, certi movimenti del polso non isfuggono al pittore, al colorista, al musico, al sibarita, al medico, benchè gli estranei all'arte non se n'accorgano punto. Certi sentimenti delicatissimi, certi affetti, certe inclinazioni, avversioni, certi motivi segreti delle umane azioni, certe idee elementari, certe ragioni sottili non son nulla per chi non ha acuito lo sguardo a meditare sul cuore e sulla mente umana; donde derivano molte volte le guerre de'saccenti, ossia degl'ignoranti, contro i dotti; perchè i primi, non essendo capaci delle analisi dei secondi, e non volendosi persuadere che non veggono ciò che da altri è veduto, disprezzano ciò che ignorano, e la turba ignara e grossolana applaude al loro disprezzo, e conculca sovente ed abbevera di fiele i benefattori del genere umano. Di che apparisce che la questione da noi proposta sulla possibilità di educare la percezione si può fare egualmente sul giudizio e sul raziocinio; poichè la stessa mente, che percepisce l'esistenza delle cose, ne vede pure le qualità e ne conosce le ragioni; e se confusa ed inavvertita è la percezione, entrambi i difetti saranno, o possono essere, nei giudizi sulle cose che pur furono distintamente ed avvertitamente percepite; entrambi i difetti saranno tanto più nei raziocinii. Questi difetti in tutte e tre le specie di atti dipendono o dall'ottusità del sentire, o dalla inerzia e debolezza mentale. Ora se il sentimento che si potrebbe chiamare la vista corporea, e la mente, che è la vista spirituale, ma dipendente anch'essa dallo stato del corpo, non peccano per mala conformazione e disposizione degli organi fisici che ne renda impossibile il normale esercizio; possono venir coltivati e per-

fezionati, eccitando e dirigendo l'umana attività fisica e spirituale. Tutto dunque dipende da codesta comunicazione di movimento che l'educatore imprime nell'alunno, la quale ove sia possibile, è possibile con essa l'educazione dell'intelligenza. Indi consegue che tutte le regole pedagogiche per la coltura delle facoltà intellettuali si concentrano in questa sola: *eccitare e dirigere la mentale attività*. Venendo ora alla questione proposta, possiamo domandarci: è ella utile l'educazione dell'osservazione esterna? E posto che sia, da quali leggi debb'essere governata? Rispondiamo alla prima questione.

Giova primieramente la coltura dell'osservazione esterna allo spirito umano per la scienza di cui è stromento, la quale ha tanto maggior efficacia, quanto meno versa sopra semplici astrazioni della mente, ma si aggira nei campi della creazione viva e sfolgorante delle impronte del Creatore. Di vero od essa studi solo le proprietà e la classificazione degli esseri sensibili, o indaghi inoltre le leggi che governano la formazione, lo sviluppo e le reciproche attinenze delle cose naturali; la conoscenza del mondo fisico desta nell'animo dell'investigatore due sentimenti nobilissimi, compagni ed eccitatori del sentimento morale. E primieramente tracciando i sommi lineamenti dell'ordine cosmico, inspirano l'amore dell'ordine nella vita. Poichè se l'ordine è l'uno nel vario; se è tanto più perfetto, quanto è maggiore il numero degli elementi e la disparità della natura di essi, e più complicate le loro combinazioni e mutue azioni, e minore lo sforzo con cui raggiungono lo scopo finale; non si può altrove trovare un modello più compiuto di perfetto ordinamento che nell'universo. E come quest'ordine è stabilito e mantenuto pel corso de'secoli su d'una scala immensa, non può non eccitare l'ammirazione e l'entusiasmo, il quale diventa alla sua volta novello eccitamento d'ingegno e fecondatore delle più alte umane potenze. Di che è prova il Keplero che sull'unico fondamento dell'armonia musicale trovò la terza delle sue leggi astronomiche, che è la più maravigliosa scoperta dell'umano ingegno, e che, avuto riguardo ai tempi che precedettero la teorica della gravitazione, diresti piuttosto rivelazione divina. Ora l'ammirazione non è mai scompagnata da amore, il quale diviene ordinato come la causa che lo ispirava.

In secondo luogo le cognizioni fisiche attemperano l'esagerazione che l'uomo è tentato di fare della sua scienza, della sua potenza e grandezza. Imperciocchè, ovunque egli diriga le sue indagini, si trova circondato dalle tracce dell'infinito. Da una parte l'infinitamente grande, lo spazio immensurabile; dall'altra l'infinitesimo; quinci l'illimitato numero de' mondi separati da incalcolabili distanze; quindi l'illimitato numero delle molecole de' corpi e degli esseri organici che vi trovano ricetto ed alimento. Perciò qualunque sia l'acume del suo sguardo e la potenza de' suoi calcoli, nessun limite si può porre alle sue ricerche ed alle sue scoperte; e la natura sarà sempre velata e nasconderà sempre immensa parte de' suoi segreti.

Se si pensa solo allo sterminato numero delle combinazioni chimiche binarie, ternarie e via via più complicate dei sessantatrè elementi moderni, delle quali un menomissimo numero fu assoggettato all'analisi, ed un numero senza paragone più tenue alla sintesi; se si pensa alle scoperte di nuovi elementi ed alle loro reali e possibili combinazioni; si conchiude che solo in questa parte della fisica può giungere un tempo in cui le intiere biblioteche non basteranno a descriverle. E così crescendo la potenza degl' istrumenti ottici, qual vita d'uomo, quale d'una nazione basterà a fare il computo degli astri e dei loro movimenti? Chi può sperare la compiuta storia degli insetti microscopici, tutti varii, come le loro sedi ed i loro alimenti? Chi presumerà di penetrare oltre ad un certo limite la scorza del globo terrestre o di sollevarsi oltre ad una data altezza nell' atmosfera? Aggiungi che quanto più si dilata ciascun ramo di scienza, tanto più ristretta divien la regione della natura che lo studioso può percorrere; e che per conoscere almeno i legami della propria scienza colle altre sempre più varie e vaste, dovrà necessariamente vietarsi ulteriori progressi in quella che specialmente coltiva. Or chi ripensando a queste ragioni non sentirà la propria ignoranza ed impotenza? Come dunque l'ordine della natura è attissimo ad ispirare nel cuor dell'uomo il desiderio dell'ordine nella vita; così l'immensità di essa è acconcissima a fargli sentire il suo nulla e a destargli il sentimento di umiltà e di adorazione al suo Creatore.

Abbiamo insistito su questi vantaggi morali che sono pure ad un tempo estetici, e non accenneremo che di volo i vantaggi materiali ed economici. Tutti sanno oggimai che, se le scienze fisiche e le scienze applicate alle arti, dai tempi di Galileo fino a' nostri giorni, fecero così maravigliosi progressi; e se la meccanica, la chimica, la fisica cangiarono, a dir così, la faccia alle arti utili alla vita, ciò si debbe al metodo ed allo spirito di osservazione e di sperimentazione che fu inaugurato nel regno della scienza da quel sommo italiano. Il perchè se l'educatore, in luogo di coltivare questa facoltà e di avvezzare l'alunno alla lenta, tranquilla, accurata e paziente osservazione de' fatti, lo abbandona alla sua naturale irrequietezza e volubilità, se lo lascerà foggiare a suo talento ipotesi ed immaginazioni destituite di solido fondamento, ben si può dire che lo avrà educato pel medio evo o pel trascendentalismo mistico dell'India, non già pel suo secolo sagace osservatore della natura, nè per le arti utili, anzi nemmeno per la vera poesia la quale ha pur essa i suoi confini tracciati dalla natura, e non si levò mai tanto sublime quanto in Dante, il quale se non divinò, presentì certo, appoggiato all'osservazione della natura, molte delle moderne scoperte.

Venendo ora alla seconda delle due accennate questioni, è facil cosa avvisare, come la coltura di questa facoltà voglia essere condotta secondo le leggi generali che abbiamo prestabilite all'umana educazione, debba essere cioè conveniente e graduata. Si osserva la convenienza cercando di soddisfare al bisogno che ha la prima età di respirare le pure aure de' campi, di assidersi e ravvoltolarsi sul verde tappeto de' prati, di godere de' miti raggi del sole, e di contemplare tutte le scene parte grandiose, parte gentili della natura. Di che possiamo affermare essere migliore per questa parte l'educazione de' poveri e rozzi contadini, che non de' bambini allevati nelle sale dorate. Ma all'osservazione complessiva della natura che è cagione di sì soavi e profonde commozioni dell'animo, ben presto s'accompagna quella dei singoli oggetti naturali ed artificiali, la quale a poco a poco diventa più precisa, esatta e minuta secondo l'importanza ed il valor degli oggetti. Al qual uopo giova osservare col Rosmini che è utile moltiplicare le percezioni porgendo alla osservazione

de' bambini piante e fiori e frutti ed animali varii, ed arredi, utensili, stromenti, corpi geometrici, tutto ciò insomma che può allettare la loro curiosità e destarne l'attenzione; ma dee ad un tempo l'educatore guardarsi che per la moltiplicità degli oggetti non divenga troppo fugace e sbadato lo sguardo del bambino; e la scena che gli si presenta non rassomigli piuttosto ad una fantasmagoria che al grave e maestoso spettacolo della natura e delle utili arti. A misura poi che il bambino apprende la favella, egli desidera di conoscere il nome degli oggetti, simile in ciò ai selvaggi che di nulla tanto si curano, al vedere oggetti nuovi, che di saper il vocabolo con cui vengono denominati. Giovano allora gli esercizi seguenti:

1° Nominare ed osservare oggetti esterni presenti e riguardarli sotto diversi aspetti. In tal guisa i fanciulli si avvezzano ad esaminare le cose, a farsene idee chiare e a denominarle esattamente. Eppure a questo di rado si bada. L'osservazione ordinata e varia degli oggetti che cadono sotto ai sensi, come la bisogna della lingua, è pressochè abbandonata al caso. I fanciulli possono fare da se molti passi in tal genere di notizie; rimarrà tuttavia molto a fare all'educatore.

2° Quando l'alunno sappia indicare il nome delle cose, e ne abbia acquistato idee chiare e precise, verrà invitato, in assenza di esse, ad indicar quelle che sono ancor presenti alla sua memoria, come pure a raccoglier materie per queste conversazioni. Ma è necessario che, seguendo l'ordine indicato dalla natura stessa, si passi dalla considerazione del tutto alla distinzione delle parti. Si eserciti dunque il fanciullo ad indicare e denominare le parti, ad osservare la maniera con cui sono fra loro connesse ed a rilevarne le qualità. Si proceda gradatamente facendo prima enumerare le parti principali degli oggetti, e quelle che più colpiscono i sensi, per passare dappoi alle secondarie e meno avvertite. Si comincerà pure facendo indicare le qualità più appariscenti, quindi le meno notabili. Si potrà dapprima permettere che le indichi nell'ordine in cui le ha trovate; ma si richiederà ben presto che le presenti nell'ordine naturale, e secondo i varii sensi con cui vennero percepite. Le considerazioni fatte sugli oggetti presenti si ripetono sui medesimi assenti, e si gioverà così alla lingua, alla chiarezza delle idee, all'imaginazione ed alla memoria.

Un altro esercizio renderà più dilettevoli i precedenti, ove si parli dell'origine, dell'uso e dei vantaggi delle cose conosciute, denominate, analizzate. Richiami il maestro le nozioni che già posseggono i fanciulli ma imperfettamente, le chiarisca, le ordini, le renda precise, ed aggiunga ad esse quelle che non hanno ancora, ma pur sono adatte alla loro età ed intelligenza. Si faranno in tal modo un corredo di utili cognizioni che sarà loro d'un grande soccorso, cominciando gli studi scientifici, e che non pochi uomini dotti ignorano per tutta la vita, perchè nella prima età si attese solo a gravar la loro memoria d'una scienza di parole, nulla badando al gran precetto che non si dee apprendere per la scuola, ma per la vita (1).

Avvezzati i fanciulli a nominare le cose, ad analizzarne le parti, ad indicarne le qualità e gli usi, si possono condurre a paragonare: 1° oggetti diversi presenti; 2° oggetti presenti con assenti diversi; 3° oggetti diversi assenti da loro conosciuti; 4° oggetti rappresentati da modelli e figure. Con questi esercizi si svolgerà la sagacità e l'ingegno a condizione tuttavia che siano adatti e proporzionati allo stato mentale dell'allievo.

Per temperare alquanto l'aridezza delle considerazioni fin qui esposte giova leggere una lezioncina sopra un oggetto naturale scritta da un valoroso educatore (2), la quale può mostrare come si possano porre in atto le norme accennate, destare l'attenzione de' bambini e sollevare il loro pensiero più alto che non sia l'oggetto studiato.

La Farfalla.

Chi non ha già veduto molte volte le farfalle?

Che cos'è una farfalla? — Un insetto.

Che cos'è un insetto? — Non è nè una pianta nè una pietra, ma un animaletto.

(1) Seneca — Ep. CIV in fine.

(2) Il sig. E. Rendu, autore de *Modèles de Leçons pour les Salles d'asile, et les Écoles élémentaires.* Paris, 1842. — La versione è dell'elegante ed assennato scrittore P. Thouar.

Esaminiamo quest' insetto.

Prima di tutto vediamo che è alato.

E quante ali ha? — Ne ha quattro.

Queste sue quattro ali sono tutte compagne? — Due sono grandi e due sono piccole.

Che uso fa delle ali?...

Come sono esse collocate? — Ne ha due per parte.

Qual direzione hanno le sue ali quando vola? forse la direzione delle pareti di questa stanza? o quella del palco? — Quella del palco.

In quale altra direzione la farfalla tiene qualche volta le sue ali? — Quando si riposa le rizza per chiuderle, ossia le tiene verticali sul corpo; ma quando vola le tiene sempre distese, cioè più o meno orizzontali.

Se tu avessi un foglio e volessi vederlo un poco ondeggiare per aria, lo appallottoleresti, lo piegheresti, o lo terresti spiegato e disteso orizzontalmente? — Bisognerebbe tenerlo spiegato e disteso orizzontalmente, perchè allora l'aria lo sostiene meglio.

La farfalla fa ella in qualche modo la stessa cosa? — Sì, perchè quando vuol volare apre le ali, e le distende orizzontalmente sull'aria.

Che cosa vi è da osservare sull'ali delle farfalle? — Le ali delle farfalle sono graziosamente spruzzate di varii colori.

Se strolinassimo queste ali con un dito, che cosa avverrebbe? — I colori se ne anderebbero via.

Infatti sulle ali delle farfalle vi è una specie di polverina che va facilmente via quando si strofinano.

Ripetiamo le cose dette finora: La farfalla ha quattro ali, due grandi e due piccole; queste sono poste ai due lati del corpo. Quando la farfalla vola, apre e distende le ali; e quando si riposa per lo più le rizza per chiuderle. Queste ali sono coperte di una polverina colorata, che se ne va strofinandole.

Quali altre parti troviamo noi nella farfalla? — Vi vediamo le zampine. — Quante ne ha? — Sei. — Dove sono? — Sotto il suo corpo. — E che cosa ne fa? — Cammina.

Nominiamo un'altra parte della farfalla. — Il suo corpo.

Come è fatto il corpo della farfalla? — È lungo, stretto, sottile.

Dov'è situato? — Tra le ali.

Che cosa vediamo sul suo corpo? — È coperto di peli.

Che cosa diremo dunque del corpo della farfalla? — Diremo che è tra le ali, che è sottile, e che è peloso.

Vi sono da osservare altre parti? — Vi è la testa.

Che cos'ha la farfalla sulla sua testa? — Vi ha, come a dire, due cornettine.

Come sono fatte? — Sono lunghe e sottili.

Sono egualmente grosse in tutta la loro lunghezza? — In cima sono più grosse.

E a queste cornettine della farfalla diamo il nome di *antenne*.

V'è egli da osservare altro sulla sua testa? — Vi sono gli occhi.

E quanti sono? — Due. — E a che cosa servono?...

Guardando bene questa testa vi si vede non so che nella parte di sotto, come si vede anche nelle mosche.

Questo non so che si assomiglia ad un pelolino mobile, ed è la bocca della farfalla, a cui è stato dato il nome di *proboscide*.

Chi mi sa dire di che cosa le farfalle si cibino? — Le farfalle per lo più si cibano del sugo, che trovano in fondo alla corolla. dei fiori.

Se avessero la bocca come la nostra potrebbero cavare dai fiori questo sugo o nèttare, col quale poi fanno il miele?....

Dunque come adoperano questa bocca fatta a proboscide? — Succhiano il miele contenuto in fondo alla corolla dei fiori.

Così è, la farfalla introduce la sua proboscide in fondo ai fiori, e succhia quanto può l'umore zuccherino che vi si trova.

Quali sono dunque le parti della testa della farfalla? — La farfalla ha nella sua testa due occhi; s'alzano da essa due cornette lunghe e sottili, in cima più grosse; e la sua bocca consiste in una trombettina o proboscide ricurva che essa introduce nei fiori per succhiarvi il miele.

Ammiriamo le farfalle, i bei colori delle loro ali, l'ornamento che fanno nella campagna, e non siamo crudeli con istrapazzarle.

In quale stagione le farfalle vengono fuori?...

E che cosa fanno? — Volano di fiore in fiore per succhiarne il miele.

Dobbiamo noi fare come loro? girare e mangiare?....

Dilettiamoci a veder le farfalle; ma studiamoci d'imitar le formiche industriose.

Ripetiamo. La farfalla è un insetto;

Ha quattro ali: due grandi e due piccole, e le tiene aperte e distese quando vola;

Le ali sono coperte d'una polviscola lucida e colorita che si stacca facilmente toccandola;

Tra le ali sta il corpo della farfalla, che è lungo e sottile, e coperto di pelolini lunghi e sottilissimi più del filo di seta;

Sotto il corpo ha sei zampettine, che poco adopera per camminare, ed invece se ne serve per sostegno del corpo quando sta ferma o in riposo;

Sulla testa ha due antenne più grosse in cima; due occhi; una proboscide che le fa le veci di bocca, e che tiene attorcigliata quando non se ne serve, sicchè i fanciulli la chiamano *ricciolino*; introduce questa proboscide nei fiori per succhiarne il miele del quale si nutre o si ciba.

Nella stagione dei fiori, la Primavera, e nel tempo più caldo dell'anno, l'Estate, le farfalle vengono abbellire i prati, i giardini, i campi, ecc.

Applicando gli stessi principii didattici, s'insegnano ai fanciulli ed ai giovanetti i fondamenti della scienza delle cose naturali, la quale non si restringe ad una semplice descrizione de' tre regni della natura, ma debbe esporre nel suo complesso l'ordine della creazione, quale risplende nel mondo materiale. Perciò è necessario che più o meno estesamente e regolarmente insegnata secondo che sarà consentito dalla necessità della scuola, dall'età e destinazione degli alunni, questa scienza comprenda: 1° le nozioni del mondo in generale (principii di Cosmografia); 2° le nozioni del nostro globo (Geografia fisica, parte generale, Geologia e Meteorologia); 3° le nozioni dei corpi esistenti nel nostro globo (Mineralogia, Botanica, Zoologia). La Geografia fisica particolare la quale discorre delle condizioni fisiche delle diverse parti del globo, de' mari, de' monti, che servono a distinguere le varie regioni debb'essere considerata come il fondamento di tutta la istruzione geografica e storica. Dopo che i giovanetti

l'avranno imparata, l'insegnamento della geografia non si dee più separare da quello della storia. Narrando la quale si dovrà fissare ben bene nella mente degli alunni la posizione precisa de' luoghi che furono il teatro degli avvenimenti. A misura che si narreranno i grandi fatti storici si dovranno indicare i limiti e le partizioni degli stati che si successero sulla scena del mondo. Mentre s'insegna ai giovanetti la Geografia fisica, sarà necessario che si addestrino al disegno delle carte geografiche. Gli alunni dovranno tracciare in modo netto le carte generali delle varie parti del globo, e le speciali delle contrade più importanti a conoscersi. Di mano in mano che progrediranno nello studio della storia si dovrà prescrivere che traccino le carte de' varii stati colle loro limitazioni, e con la indicazione delle principali città e dei luoghi più notabili, o per sè o per esservi succeduto un qualche fatto storico, per modo che in fine del corso ciascuno si abbia un piccolo atlante di Geografia fisica e storica tracciato di propria mano. Con tal metodo che ai giovani torna dilettevole, otterrassi che la successione degli imperi e degli Stati si scolpisca bene nella loro mente insieme colla loro grandezza e configurazione.

Tornando ora alle scienze osservative, non sarà inutile l'indicare un errore in che abbiam veduto pur troppo cadere alcuni maestri di cose naturali. Erano stati proposti gli elementi di storia naturale alle scuole de' fanciulli. Alcuni credettero di dover incominciare il loro insegnamento dalla teorica de' varii tessuti organici e degli elementi onde si formano, non accorgendosi che, rendendo astratto un insegnamento che dovea versar nel concreto, che parlando ai ragazzi di piante senza porle sott'occhio, che teorizzando insomma invece di coltivare l'osservazione, rendevano difficile, disameno ed uggioso un insegnamento che per sè è almeno, dilettevole e caro alla fanciullezza; e più caro ancora riesce quando si faccia passeggiando per piani e per colli e congiungendo la coltura intellettuale agli esercizi corporei. Le passeggiate botaniche, mineralogiche, prospettiche, topografiche, geografiche non dovrebbero essere mai dimenticate da un saggio istitutore.

Che se utile e gradita alle tenere menti riesce l'osservazione della natura, la naturale loro curiosità le spinge pure

ad osservare e studiare l'opera umana nell' esercizio delle arti e de' mestieri. Nè solo la curiosità ma l'ingenita loro attività ciò richiede. Meglio che sciupare il tempo in puerili e sciocchi trastulli, giunti ad una certa età i giovinetti bramano esercitare la loro attività imitando gli adulti che faticano per provvedere l'umana società delle cose necessarie al mantenimento ed agli agi della vita. Quindi l'utilità, per non dire la necessità, di condurli spesso e trattenerli a lungo a visitare gli opifizi, gli ordigni, le macchine che servono alle arti, i varii lavori divisi prima, poi riuniti, le progressive trasformazioni delle materie prime, e quel miracolo insomma della moderna industria, che sempre più dilata i suoi confini, e più poderosa diviene e signora delle forze brute della natura, sostituendole al braccio dell'uomo, ed alla forza degli altri viventi. Nè sì fatto ravvicinamento de'giovani agli adulti faticanti gioverà solo a conoscere le opere dell'umano ingegno e stimolare l'indecisa e vaga attività de'primi, ma ancora, massime se sono agiati e rivolti agli studi ed a solitarie occupazioni, a dar loro un vivo e vero concetto delle classi dell'umana società, e dei sudori che costano, e de' travagli ed infermità che talvolta cagionano i diletti e gli adornamenti de'ricchi.

Gli esercizi elementari di osservazione che si fanno dal fanciullo, sia spontaneamente, sia col sussidio dell'educatore, lo preparano a proseguire ed a compiere col tempo lo studio delle cose fisiche secondo quelle norme che sono sapientemente prescritte da coloro che, seguendo l'esempio di Galileo ed i precetti di F. Bacone, scrissero della teorica dell'osservazione e degli esperimenti (1); norme che riguardano i capi seguenti: 1° conoscenza de' fatti; 2° loro generalizzazione e leggi che li governano; 3° ordinamento di queste leggi in forma scientifica; 4° applicazione delle medesime, come norme dell'azione nelle arti e nella vita.

(1) Citeremo fra i recenti F. W. Herschell. *Dello studio della Filosofia naturale*. Traduzione di G. Demarchi. Torino, Pomba 1840. — G. Swainson, *Dello studio della Storia naturale*. Traduzione di G. F. Lencisa. Torino, Pomba 1841.

Art. 6.°

Percezione interna e riflessione psicologica.

Se la conoscenza dei fatti della natura e la coltura dell'osservazione esterna è necessaria nell'educazione, come abbiamo dimostrato nell'articolo precedente, di molto maggiore importanza e necessità è la conoscenza de' fatti umani quali ci sono manifestati dalla psicologia e dalla storia, e l'esercizio della facoltà con cui vengono osservati, raccolti, descritti. Intorno alla quale conoscenza e coltura ci si presentano le stesse questioni che abbiamo trattate parlando dell'osservazione esterna.

La cognizione esatta e profonda de' fatti interiori fu riputata di tal momento dagli antichi, che la posero in capo dell'edifizio dell'umano sapere. Il NOSCE TE IPSUM fu scritto in fronte al tempio di Delfo, e Socrate che a questo principio richiamava le menti dei suoi contemporanei, fu dichiarato dall'oracolo il più sapiente de' mortali. Di vero: nella creazione, dice il Genovesi (1), noi possiamo imaginarci gli esseri collocati in varii piani gli uni superiori agli altri; ed il bene di ciascuno consiste nel mantenersi operando in quel piano in cui fu collocato da natura. Indi lo stoico pronunziato: VIVI CONFORME A NATURA. Ma per tal uopo ciascun essere libero che può uscirne, dee conoscere quello che occupa, ed operare entro quei limiti che il Creatore gli prefisse. E se è follia e superbia mostruosa il volersi sollevare sopra la condizione umana usurpando le ragioni di Dio; è bassezza e viltà l'abdicare lo scettro della terra e governarsi a guisa dei bruti.

Primo grado adunque della virtù è la conoscenza della natura umana e delle sue ammirabili facoltà che sono indizio de' suoi immortali destini. Quindi tutti i filosofi grandi, a differenza di quelli che Cicerone appella plebei, si compiacquero a rialzare agli occhi dell'uomo la sua natura per aiutarlo a combattere ed a contenere entro la cerchia morale i fisici appetiti che lo prostrano a terra, e sollevare alla propria meta l'occhio della

(1) *Diocesina*. Lib. I.

mente infermo ed offuscato dalle nebbie del senso. Quindi pur vediamo i tragici greci nei cori ove si facevano pedagoghi e moralisti della nazione, insistere frequentemente sull'umana grandezza e ripetere ciò che agli ignari del loro scopo parrebbero luoghi comuni e declamazioni. Veggasi ad esempio il coro dell'Antigone di Sofocle (1), e si osservi come vi è descritta la potenza intellettiva e la forza fisica che ne dipende in sì gran parte; quindi la potenza morale dell'uomo indicandone le condizioni nel pensiero, nella parola, nella legge e nella libertà che presuppone le due prime ed è alla legge soggetta e regolata da essa.

La psicologia ci giova non pure mostrandoci la nostra grandezza, ma facendoci ancora, per così dire, toccar con mano la nostra picciolezza. L'uomo in fatti qual è attualmente, ci apparisce come uno strano accozzamento di elementi contrarii, un misto di nobile e di meschino, di sublime e di basso, di

(1) No: più mirabil cosa
Non v'ha dell'uom nessuna:
Ei sull'onda spumosa
Tra 'l vento e la fortuna
Passa e col piè calpesta
La fremente tempesta.
Ei d'ogni anno al ritorno il sen disserra
Col girar della stiva
All'immortale infaticabil terra
De' Numi Diva.
Ei la parola apprese,
L'agil pensier, la legge
Che le città corregge;
E dagli acerbi strali
A ripararsi intese
De' verni inospitali.
Tutto penètra: audace
Fin l'avvenir prevede.
Solo non può fugace
Volger da Dite il piede,
Benchè la possa cruda
Degli ardui morbi eluda.
Desso i lievi volanti
Al par depreda e miete
Che i terrestri animanti,
Ed in contesta rete
Scaltro dell'acque impiglia
La guizzante famiglia.
Fiere asservir con la perita mano
Ed aggiogar sa l'uomo,
Il giubbato destriero ed il montano
Tauro non domo.
Ma sovra umana speme
Ingegnoso il mortale
Al ben corre ed al male.
Chi le leggi rispetta
Del patrio suolo e teme
La divina vendetta
Sale in onor: ma il rio
Che temerarie brame
Cova non eque, il fio
Paghi ramingo infame:
Nè a me d'alma non pari
Abbia vicin suoi lari.

Trad. di F. Bellotti.

forza e di debolezza tale che fu sempre agli occhi dei savi privi della luce della rivelazione un mistero, una sfinge che propone l'enimma. In lui tu ravvisi desiderii ed inclinazioni, speranze e timori, scienza ed ignoranza, un volere ed un disvolere che è mostruoso, e chiarisce la verità di quel detto di B. Pascal: *Si l'homme se vante, je l'abaisse; s'il s'abaisse, je le vante.* Ora la virtù umana si raggiunge indarno senza la cognizione di quell'altra legge delle membra, come la chiama S. Paolo, che ripugna alla legge della mente.

Lo studio psicologico adunque che ci svela questi fatti è utile, anzi necessario all'umano perfezionamento. Ma neppur qui si restringono i benefizi di questo studio. Poichè la scienza dell'anima, simile anch'essa a tutte le altre scienze che non possono essere studiate profondamente senza essere in certa guisa rifatte da chi vi attende, richiede e porta con se la coltura della riflessione che è lo strumento, la facoltà con cui si colgono, osservando, i fatti interni dell'anima.

La riflessione, come abbiamo sopra avvertito, è di due sorta: poichè il ripiegarsi dell'anima, che, come dice Dante, *e vive e sente e sè in sè rigira*, può farsi o sugli oggetti del pensiero, ed è ontologica, o sugli atti proprii, ed è psicologica. Or questa è necessaria alla virtù che principalmente consiste, come dicevano gli stoici e dopo di loro E. Kant, nella libertà dell'anima o, come il Degerando, nel dominio di sè stesso (*Empire de soi)*; poichè per quella lotta che abbiamo accennato, questo dominio è impossibile senza l'esatta conoscenza delle proprie inclinazioni, imagini fantastiche, pensieri e serie di pensieri che aiutano o contrastano l'esecuzione della legge. Noi siamo somiglianti a quei cocchieri olimpici che guidavano molti cavalli di fronte: perchè la corsa non sia interrotta, perchè nessun corridore stramazzi, per non deviare dal retto cammino, è d'uopo conoscerli ad uno ad uno, badare ad ogni lor movimento, frenar gli uni, incitar gli altri, non torcer mai gli occhi dalla meta. Or questo continuo dominio e governo di se stesso non è possibile all'uomo senza un'educazione vigorosa di quella facoltà che è l'occhio dell'anima. La quale educazione non può ottenersi se non esercitandola continuamente sugli oggetti suoi proprii che sono gli atti d'ogni genere ond'è principio il soggetto senziente, intelligente e volitivo.

La riflessione ontologica si giova mirabilmente delle matematiche per la chiarezza del pensièro e pel rigore delle deduzioni; ma la psicologica ha proprio bisogno di quest'alimento che per lei è il solo vitale ed indispensabile. Per altra parte, gli oggetti esteriori ci allettano e cattivano la nostra attenzione fin da fanciulli sì fattamente che la svagatezza, il bisogno di vivere fuor di se, così ben dipinto dal Pascal, è una delle prime e più terribili difficoltà che ha da vincere con ostinata lotta l'educazione. « La vigilanza dell'anima, dice N. Tommaseo, sopra i più fugaci pensieri, non è tiranna minuzia d'ascetici: è dover di natura, è conseguenza dell'amore di sè. Ogni giudizio, ogni concetto, ogn'imagine sta indissolubilmente congiunta con altre innumerabili e imagini e giudizi e concetti: e altre innumerabili ne promove. Ogni verità, per menoma che sia, porta frutto, com'ogni errore: ogni verità è un mondo, ogni errore un abisso. Chi le singole cose a dispregiare s'avvezza, non cura le grandi; e non intende e non vede, e si fa stupido e trasognato. Un licenzioso pensiero, una parola od inetta o maligna od ingannatrice o codarda, macchia l'animo e lo ammala. Un cenno, un silenzio, uno sguardo, una catena di tenui sentimenti, più rapida a svolgersi che 'l baleno, son via a mille affetti gentili, a mille beati pensieri. E però l'abitudine è condizione necessaria a virtù; però il riguardare in se stesso acuisce a mirabili visioni la mente. Niente è piccolo di ciò che all'uomo appartiene. Chi per continua esercitazione è fatto signor di se stesso, stimola e frena ogni moto dell'anima, si comprende, si tiene: fermo nell'ondeggiar delle cose, nella perturbazione sereno, domina, siccome la propria, le altrui volontà: profeta de' cuori, legge ne' timori e nelle speranze de' fratelli; e le queta e le infiamma (1) ».

La riflessione adunque non si afforza nè divien libera senza la lunga meditazione sugli atti dell'anima la quale vuol essere aiutata con ogni mezzo; tanto più se si consideri che questa meditazione non debbe avere semplicemente per iscopo l'analisi o la descrizione dei singoli fatti, nè trascinarsi per l'infinita schiera degli aneddoti, ma dee paragonare, generalizzare, astratteggiare, fare insomma tutto quel lavoro mentale che è

(1) *Dell'educazione, desiderii.* Parte I.

preparazione necessaria alla ricerca delle cause degli atti umani ed a quella induzione assennata che è base del calcolo delle probabilità morali; le quali sono nelle contingenze della vita interna il solo grado di certezza che l'uomo possa raggiungere. Onde troviamo un nuovo motivo della necessità di coltivare assiduamente questa potenza; imperciocchè nessun calcolo può condurre a risultati così diversi come quello in cui sono in continuo moto le quantità variabili ch'esso comprende; ma la funzione, per esprimermi col linguaggio matematico, che rappresenta combinati ed insieme operanti gl'istinti fisici, le tendenze spirituali, gli amori, gli odii, le memorie, le previdenze, il conserto delle forze fatali e del libero arbitrio, è così complicata, che la riflessione, la quale dee approssimativamente fissare gli elementi del calcolo affine di porgerli ben determinati alla coscienza morale ed al raziocinio per districarne le regole di condotta, abbisogna a tal uopo di tanta svellezza e vigoria quanta non s'acquista fuorchè col lungo esercizio di chi studia continuamente sè stesso.

La necessità ed uno dei precipui modi di coltivar la riflessione ci viene indicato dall'antica filosofia italica e dalla religione cristiana. È noto il precetto di Pitagora conservato nei *Versi aurei* a lui attribuiti:

Non accogliere
Il sonno sotto delle molli ciglia,
Se pria tre volte non avrai ciascuna
Opra del giorno rïandata; *dove*
Caddi in errore? Che fec'io? Qual cosa
Che far dovessi intralasciai? Discendi
Giù dalla prima incominciando e poscia
Ti turbi il mal che oprasti e il ben ti allieti;
In ciò ti briga, in ciò poni tua cura (1).

Giamblico espone questi medesimi precetti colle seguenti parole: « Similmente (diceva Pitagora a'suoi discepoli) non facessero mai cosa alcuna che prima non avessero ponderata, e di cui

(1) Trad. di D. Capellina. Op. cit.

non sapessero rendersi ragione: ma il mattino si proponessero ciò che dovevano fare e all'annottare riandassero ciò che avevano fatto per esercitare nello stesso tempo l'osservazione e la memoria ».

Questi suggerimenti della retta ragione ricevono un'evidente conferma in uno dei doveri più stretti imposti dal cristianesimo. Fra i moltissimi aspetti sotto cui si può considerare il sacramento della Penitenza non ultimo è quello di dovere, per riceverlo, riandare la propria vita ed analizzare le nostre azioni non solo in se stesse e nei loro varii aspetti, ma assai più nelle loro cause, ne' loro principii e motivi, ne' passi che a grado a grado vi ci condussero, ne' germi che, sviluppandosi, le produssero; dovendosi per l'integrità di esso passare in rivista gli affetti ed i pensieri, distinguerne i fatali dai liberi, la loro apparizione nella mente e nel cuore dal diletto, compiacenza, avversione o ripugnanza che ne proviamo. Da questo preparatorio esame della propria coscienza dipendere la perfezione e lo stimolo al compimento delle altre parti di esso, la contrizione ed il proponimento. E questo lavoro della riflessione non conchiudersi solo entro la cerchia del pensiero, ma perchè più spiccato ne risulti il ritratto della propria vita, doversi questo dipingere ed esplicare innanzi al ministro del Cielo. Onde si scorge come, essendo la riflessione madre dell'incivilimento, grande azione educativa privata e pubblica eserciti la religione che istituzioni anche umanamente sì utili fondò e mantiene; e però la vita morale ed intima a poco a poco languisca, e gli esterni e fisici beni con furiosa brama ricerchinsi là dove l'uomo non si sente intimare da chi è per lui più venerando quell'altissimo REDITE AD COR (1) del profeta, inteso cattolicamente.

La coltura della riflessione si può cominciare assai per tempo; ma quest'esercizio, come tutti gli altri, debb'essere graduato e conveniente all'età ed alla forza del pensiero. Badi l'istitutore, massime negl'incominciamenti, di preparare gli atti riflessivi ne' suoi alunni conducendoli dai fatti esterni agl' interni, ad esempio: dalla manifestazione del sentimento agli affetti dell'animo, dalla parola al pensiero, dalle azioni esterne alle in-

(1) Isai. XLVI, 8.

tenzioni. Notissimo è il dialogo del Gerdil col quale questo dotto Cardinale conduce un fanciullo a paragonare le proprietà dei corpi con quelle del pensiero, a dedurne la spiritualità dell'anima e quindi quella di Dio (1). Altro mezzo di condurre il fanciullo a riflettere sopra sè stesso è quello che venne adoperato dal padre di Orazio, il quale mostrando al figlio la mala condotta di altri giovani a lui noti o vicini, lo eccitava a ripensare a sè stesso ed a guardarsi da' mali esempi. Il vero è che gli atti riflessivi, recando con sè una difficoltà pari alla loro importanza, vogliono essere in ogni modo agevolati. E lo studio della storia e quello della lingua, e sopra tutto la meditazione de' principii morali e religiosi, acconciamente fatta e sapientemente diretta, ed opportunamente paragonando i principii agli atti interni, di cui è conscio l'alunno, giovano a vincere se non tutte, almeno la massima parte delle difficoltà. Di che ci porge un esempio degno d'imitazione il Padre Gregorio Girard nel suo Corso educativo di lingua materna, il quale nella varietà sterminata di esercizi grammaticali ch'egli propone, non dimentica mai lo scopo dell'educazione morale, e dai fatti esterni e dall'analisi della parola conduce bellamente l'alunno a riflettere sulle grandi verità direttrici della vita, e sugli atti del pensiero e dell'animo, infondendo da capo a fondo dell'opera sua quello spirito e quella tendenza morale che era l'anima della sua vita e del suo insegnamento.

Art. 7.°

Della tradizione ed in particolare della storia.

Grande maestra dell'uomo è la natura, la quale si potrebbe chiamare la voce di Dio che perennemente ci parla. « I cieli narrano la gloria di Dio » dice Davide (2), e Dante

> Chiamavi il cielo e intorno vi si gira
> Mostrandovi le sue bellezze eterne (3).

(1) *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'Education contre les principes de M.r Rousseau.*
(2) Ps. XIII.
(3) *Purgatorio*, XIV.

Più potente istitutrice è l'esperienza la quale a costo di dolori misti ad alcune gioie dà all'uomo frequenti e severe lezioni; ma la voce dell'una poco sarebbe ascoltata, e le lezioni dell'altra sarebbero troppo presto dimenticate, se non venisse in aiuto del povero nostro intelletto il consorzio umano e la parola tradizionale. L'umana società è una continua scuola, e tutti gli uomini, coi quali siamo più o meno in contatto, ci sono maestri. Vuolsi tuttavia distinguere coloro che ci sono maestri senza voler esser tali, da quelli che vogliono effettivamente istruirci ed educarci.

L'istruzione dataci dai primi inconsapevolmente, ed inconsapevolmente ricevuta è la più efficace e profonda, perchè più lenta e continua, forma, a dir così, l'atmosfera intellettiva che noi respiriamo; poi perchè, non venendoci imposta, ci lascia nella piena nostra balìa, e rispetta la nostra indipendenza. Questa è l'istruzione che il giovane ricava dalle moltiplici relazioni che va contraendo nella società coi suoi congiunti, coi compagni ed amici; dai grandi fatti che accadono tuttodì sotto i suoi occhi; dai fatti minuti che per la loro moltiplicità e per la curiosità e mobilità stessa della intelligenza giovanile non sono meno efficaci sul suo animo e forse anche più. Istruzione in una parola providenziale, poichè, dal dizionario cristiano dovendosi eliminare il caso, non può chiamarsi fortuita. Aggiungi gli usi, le costumanze, le feste, i monumenti che imprimono anch'essi il loro stampo nella tenera mente del fanciullo. Quindi la fisionomia ed il carattere provinciale e nazionale. Ma prima che l'animo del fanciullo riceva queste impressioni, ed anche quando è aperto ad esse, vi esercitano l'azione loro e somministrano un insegnamento pressochè continuo i maestri propriamente detti dei quali possiam distinguere tre classi: 1° la madre e più generalmente la famiglia, cioè quel complesso di persone che circondano il fanciullo per aiutarlo ed istruirlo a provedere da se stesso principalmente alle sue necessità più prossime ed urgenti. 2° La Chiesa ed i suoi ministri i quali rivolgono lo sguardo mentale dell'uomo sulla sua immortale destinazione, e lo ammaestrano a provvedere alle sue necessità più remote ma più intime e più nobili, alla sua grandezza morale ed alla sua vita avvenire oltre la tomba. 3° Gli Istitutori propriamente detti i quali vengono in aiuto della famiglia, dello

Stato e della Chiesa e somministrano un' istruzione regolare, preparata e diretta intorno a tutte le verità il cui complesso costituisce la scienza comune e speciale necessaria in generale al popolo, di cui il fanciullo è parte, ed alla classe sociale a cui appartiene.

A cotesta istruzione sempre se ne accoppia un' altra impreparata, indiretta ed occasionale. Guai se l'una all'altra contrasta! Se le opere contraddicono alle parole! Se il silenzio, la reticenza od il linguaggio muto ma eloquente della fisionomia e dell'affetto non armonizzano coi precetti e colle teoriche.

Tutti questi maestri sono organi od anelli di tre specie di tradizione; filologica, storica e dottrinale; della lingua, de' fatti e de' principii. Avendo noi già parlato dell'ultima, quando trattammo della istruzione teorica o razionale, e delle norme generali del metodo didattico, dopo un cenno sulla lingua, parleremo brevemente dell'insegnamento storico.

Come l'uomo apprenda la parola, e perciò come l'educatore possa con essa esercitare l'intelligenza dell'alunno, già abbiamo veduto in generale, ed è questione che spetta alla Didattica speciale. Qui solo ci giova notare come in questo esercizio spontaneamente si applica la regola pedagogica sopra dichiarata della precedenza dell'istruzione pratica alla teorica quando si parla della lingua materna: precedenza che non le si può negare, poichè è impossibile teorizzare sulla lingua prima di averne imparata una imitativamente. Quando poi questa si possiede in modo da parlarla con facilità e sufficiente correzione, allora dalla pratica della lingua è facile il passaggio alla teorica della medesima, quantunque da principio questa debba essere limitatissima. Anche qui voglionsi distribuire i gradi degli esercizi teorici in modo che ciascun grado abbracci l'argomento della lingua *totum, sed non totaliter*.

La teorica della lingua materna poi giova ad abbreviare lo studio delle lingue straniere, le quali col sussidio di essa s'apprendono più facilmente ed in minor tempo, poichè essa giova a classificare le difficoltà e le regole, e però a meglio ritenerle a mente e valersene nel discorso e nello scritto. Lo studio delle lingue straniere fatto per via di semplice imitazione è più lungo ed incerto: fatto col sussidio della grammatica è più breve e si-

curo; tuttavia lo studio teorico non deve escludere lo studio pratico ed imitativo, ma solo coadiuvarlo. Il perchè vien qui ad applicarsi il principio del Dunoyer, di accoppiare gli esercizii pratici allo studio teorico e di farli procedere di conserva. Nè questi esercizii pratici debbono sol farsi per iscritto, come si costuma da molti, ma ancora oralmente, cosicchè la viva voce dell'istitutore percota, a dir così, più forte l'animo dell'alunno, lo avvezzi a quei nomi, a quelle parole, e frasi di cui deve farsi col tempo padrone.

Quindi grave errore, per dirlo di passaggio, fu quello di voler introdurre la lingua nazionale nell'insegnamento delle scienze i cui monumenti sono scritti in lingua latina; poichè il difetto di uso della lingua mantiene sempre quella barriera fra il testo e la mente, la quale vien tolta quando lo studioso s'avvezza a pensare nella lingua del testo. Quindi ripugnanza allo studio dei testi che nasce dalla difficoltà d'intenderli: laddove col metodo antico, vinte con ostinati sforzi le difficoltà, si pigliava amore non solo alla scienza, ma ancora agli antichi maestri di essa, i quali divenivano nostri intimi e famigliari; e la scienza, richiamata continuamente ai suoi principii, acquistava una sodezza e un vigore che non ha e non può avere quando la si attinge ai rivoli sempre scarsi e manchevoli anzichè alle fonti abbondanti e sicure. Aggiungasi che il ricorrere abitualmente e con piacere alle fonti fa sì che non solo la scienza, ma se ne apprenda ad un tempo la storia, conoscenza preziosissima, perchè i fatti ed i mutamenti scientifici sono talvolta prova indiretta e preziosa della verità de' suoi pronunziati. Ma di quest'argomento delle lingue basti aver fatto cenno di passaggio, dovendo noi fra breve parlarne più distesamente. Veniamo alla storia.

Non a torto diceva Cicerone (1) che ignorare le cose le quali avvennero prima che noi fossimo nati, egli è rimanersi sempre nello stato d'infanzia. Che cosa è la vita più lunga che ad altri venga dato di vivere quaggiù, che sono mai que' pochi anni che la compongono comparati alla lunga serie di secoli che si avvi-

(1) Nescire quid antea quam natus sim acciderit, id est semper esse puerum. Quid enim est ætas hominis, nisi ea memoria rerum gestarum cum superioribus contexitur? *Orator*, cap. 34.

cendano dopo la creazione del mondo? Che è mai il più ampio tratto di paese che all'uomo sia concesso di occupare e di percorrere, paragonato alle vaste regioni dell'universo? Pure alla sola cognizione di sì brevi anni e di sì angusto spazio noi dovremmo rimanere contenti, se non venisse in nostro aiuto la storia. Ella ci trasporta agli antichi tempi, ci procaccia la conoscenza de' più insigni personaggi che siano mai stati, patriarchi, principi, magistrati, guerrieri; c'introduce nelle loro tende o ne' loro gabinetti; ci narra le gloriose loro gesta e, direi quasi, li fa nostri amici. Per lei nessun paese ci è più straniero; penetriamo nelle regioni più remote, ci addomestichiamo con tutti i popoli della terra, colle loro leggi e coi loro costumi. La storia insegna cogli esempi delle azioni altrui quasi scolpiti in chiaro monumento quel che si vuol fuggire o seguire per divenire onesti, prudenti e felici sopra la terra. Egli è per questo che Cicerone (1) la chiama meritamente maestra della vita, perchè, risvegliando ne' nostri cuori i sensi innati della morale, c'insegna alle spese altrui il modo di ben governare noi stessi nel corso della vita. Entrati nuovi nel mondo, dice C. Cantù, per occupare il posto di coloro che appena conosciuto l'abbandonarono, a quali norme ci appiglieremo noi, se unica scorta ci fosse la nostra esperienza? Ci educano, è vero, alla vita lo studio degli uomini e quello della scienza, uno più immediato e reale, l'altro più esteso nella varietà e nella durata; imperfetti entrambi, se divisi; ma la storia che ne' libri fa tesoro degli studi sull'uomo, felicemente combina la doppia lezione e forma il miglior passaggio dalla teorica alla applicazione, dalla scuola alla Società.

Ma nell'immensa congerie dei fatti storici e nella sterminata moltiplicità de' rami in cui si parte il grande albero della storia essendo impossibile, e spesso anche inutile alla maggior parte degli uomini lo studio di molte parti della storia, quali debbono adunque essere i limiti di questo insegnamento?

I limiti ci vengono indicati dallo scopo di esso. La storia si può insegnare come mezzo di educazione dell'uomo, del cristiano e del cittadino; oppure come scienza speciale a cui attendono e

(1) Historia testis temporum, lux veritatis, via memoriæ, nuntia vetustatis, magistra vitæ. *De Oratore*, Lib. II, cap. 9.

di cui abbisognano solo coloro che si dedicano agli studi storici. Quindi havvi una storia necessaria a tutti coloro che si pregiano del nome d'uomini e della dignità di cristiani, ed è quella delle origini della umanità e delle religiose credenze le quali, conservate da monumenti incontrastabili e solenni, costituiscono il cristianesimo; e v'ha una storia in parte necessaria, in parte grandemente utile ai cittadini di ciascuna nazione, necessaria nei suoi principali elementi come tradizione nazionale e popolare, utile per l'interpretazione dei monumenti onde ogni popolo che non sia selvaggio e barbaro, vede adorne le sue città.

Noi ci accontentiamo di accennare di quanto momento sia la storia sacra per la vita morale. Di vero ella c'insegna le origini dell'umanità, lo stato di rettitudine e d'innocenza in cui fu creato l'uomo da Dio, la sua caduta ed i mali che per tutta la posterità dai progenitori si diffusero miseramente moltiplicandosi, l'azione visibile della Provvidenza divina intenta a riparare i mali dell'uman genere, i tipi ammirabili della vita patriarcale e di una serie di eroi che salvarono dalla schiavitù e dall'eccidio più volte minacciato, il popolo eletto. La Storia sacra insomma è la sintesi della religione, della morale e della vita civile pubblica e privata.

Posta la necessità per una parte e l'incontrastabile utilità per l'altra dell'insegnamento storico, giova prescriverne le norme più elementari. Esse ci verranno indicate riflettendo che in più modi diversi può venir fatto questo insegnamento, od a parlar più esattamente, varii ne sono i gradi, i quali si possono ridurre ai seguenti: 1° De' fatti isolati. 2° De' quadri storici. 3° De' discorsi storici; od in altri termini: aneddoti storici, biografie, e storia propriamente detta, alla quale serve di corona e di sunto quella che appellasi filosofia della storia. Questa supponendo noti i fatti discorre ricercando le cause e gli effetti delle vicende dei popoli, la fisionomia dei secoli, il decadimento, il progresso dell'umanità, la legge insomma secondo la quale la Provvidenza governa il mondo delle nazioni. S. Agostino, G. B. Vico e il Bossuet ne sono maestri.

Quindi emerge la legge pedagogica, che, mentre prescrive lo studio de' fatti umani, indica ad un tempo con qual ordine si debba fare; poichè egli è evidente che non può comprendere le

leggi che governano la vita delle nazioni e della umanità, chi non abbia studiato le storie parziali, almeno nei varii gruppi in cui i fatti si possono collegare; e non si possono conoscere i nessi de' fatti da chi non gli abbia studiati ad uno ad uno nella loro, quasi direi, individualità. Per la qual cosa nei principii dell'insegnamento si deve procedere per una serie ben scelta di fatti isolati, o, se si vuol dire, d'aneddoti. Questi conducono alla biografia degli uomini grandi che rappresentano il loro secolo e la loro nazione. Che anzi si può dire che nella Storia Sacra questi due generi d'insegnamento storico si confondono in uno; giacchè è facile il vedere come questa si possa riepilogare nelle biografie de' Patriarchi, di Mosè, Giosuè, Gedeone, Sansone, Samuele, Saulle, Davide ecc. le quali finalmente son coronate dalla divina biografia di Gesù Cristo. Vien finalmente l'insegnamento e lo studio delle società umane considerate come altrettanti individui che hanno la loro infanzia, giovinezza, virilità, de' quali alcuni e si può dir tutti, prima del cristianesimo ebbero la loro vecchiaia e soggiacquero alla morte; ed altri, e, si può pure dir tutti, dopo il cristianesimo il quale fece le nazioni sanabili, vivono fra varie vicende di progresso o di decadimento una vita immortale, cooperando ai futuri destini del genere umano prestabiliti dall'eterna sapienza.

Questa legge riguarda la scelta de' fatti e la conveniente gradazione della loro complicatezza nello insegnamento: ma havvene un'altra non meno importante che riguarda il criterio morale che si deve educar negli alunni. I fatti storici, massime gl'individuali e le biografie, si possono considerare sotto il doppio aspetto della moralità e della utilità, e giova il loro conoscimento, come giova l'esempio morale alla imitazione ed all'amore del bene inspirando l'ammirazione verso gli uomini eccellenti.

Giova in secondo luogo ad educar la prudenza la quale richiede che l'uom si proponga un fine degno di lui e scelga fra i mezzi leciti quelli che più sono acconci ad ottenere il fine proposto. Per la qual cosa l'educatore nell'insegnamento de' fatti storici deve avvezzare l'alunno ad apprezzarne il valore morale e sociale, raffrontandoli ai principii dati dal senso comune e dalla coscienza dell'umanità e proclamati dalla religione rivelata.

Alla storia adunque si connettono i fondamenti della religione,

gli ammaestramenti morali, gli avvedimenti civili e politici. Ma alla storia si collega pure lo studio d'ogni letteratura e l'esercizio pratico del bel dire, ossia dell'eloquenza. Invano si vuol penetrare ne' recessi delle antiche lettere chi ignora le vicende de' popoli che ce le lasciarono in retaggio, e dove, come in nitido specchio, li vediamo vivere ancora, e combattere, e vincere e morire.

La storia finalmente, eccitando bensì la ragione, ma indirizzandosi soprattutto alla memoria ed alla immaginazione, è lo studio più adatto alla prima età avida di slanciarsi, almen col pensiero, in regioni remote e ne' tempi passati.

Tali sono i vantaggi che dall'insegnamento storico si possono ricavare e tali le norme che si debbono seguire dall'ottimo istitutore. E questi però non dovrà ignorare gli errori e i difetti in cui altri può cadere e di cui può essere viziata cotesta disciplina.

Primo ed ultimo pregio della storia debb'essere la verità: verità de' fatti narrati, verità de' giudizii pronunziati intorno a quelli. La verità de' fatti ci consta dalle testimonianze: un fatto è credibile quando son credibili i testimonii, qualunque sia la natura del fatto, purchè assolutamente possibile. Ora ne' nostri tempi avviene sovente che non già dalla verità dei testimonii si argomenta la verità del fatto, ma dalla natura del fatto giudicato secondo certe opinioni e teorie preconcette si argomenta la verità, cioè la dottrina e la probità dei testimoni. Le scienze fisiche da Galileo a noi fecero maravigliosi progressi, perchè adottarono il metodo sperimentale, abbandonando le ipotesi gratuite ed i pregiudizii vani: nella storia, all'incontro, si andò al rovescio, ed invece di salire dai fatti bene accertati alle teoriche intorno alla vita delle nazioni e dell'umanità, si stabilirono certi principii, od almeno si presupposero; e venendo poscia all'esame dei fatti, si niegarono tutti quelli che con quei principii non si potessero accordare. Quindi avvenne che mentre i soli filosofi per l'addietro si divisero in sètte ed in *iscuole*, anche nella storia si videro scuole di diverso nome.

Le precipue sono la scuola scettica, la razionalistica e la fatalistica.

La prima sparge il dubbio su tutta l'antichità, e trovando nelle origini delle nazioni o nell'oscurità dei tempi alcun fatto incerto

ed alcun altro appartenente alla mitologia più che alla storia, si arrogò, a così dire, il diritto di vita e di morte sovra intieri secoli della storia. Quattrocent'anni furono per tal guisa arbitrariamente cancellati dall'esistenza di Roma: e per isgombrare la sua culla da qualche favola si niegarono perfino le sue origini ed i suoi più solidi fondamenti. Così pure, trovandosi qualche apparente contraddizione nelle circostanze minute di alcuni fatti narrati dalla storia sacra, la si volle trasformare a un tratto empiamente in una mitologia.

La scuola razionalistica nega alla storia ogni elemento soprannaturale e vi introduce di soppiatto, od anche apertamente, l'ateismo più desolante. Per odio al cristianesimo nel secolo XVIII un Dupuis negava l'esistenza di Gesù Cristo, e pretendeva che il Redentore fosse il Sole, gli apostoli i dodici segni del zodiaco e così di seguito: ai nostri tempi non si ardisce più negar tanto, ma se si è meno ridicoli, molti però non sono meno pericolosi.

Il cristianesimo, il suo fondatore, gli apostoli, i profeti, i martiri, i dottori si lodano, si esaltano, si ammirano, ma nello stesso tempo si difformano, si calunniano, si *umanizzano*, si fa del cristianesimo, cioè dell'opera divina che rigenerò l'uomo e mutò la faccia del mondo, un'opera bella ed ammirabile sì, ma puramente umana. Se i suoi fondatori furono grandi, chè qualche spiegazione ai prodigi da loro operati vuolsi pur dare, non furono uomini divini, nè inviati, nè inspirati da Dio. Se predissero l'avvenire, ciò fu perchè erano dotati di maggior sagacia e previdenza. Così spiegano i razionalisti l'opera della Chiesa come una delle fasi parziali della storia dell'umanità.

Finalmente la scuola fatalistica nega ogni influenza all'umana libertà nella direzione e nel corso delle nazioni, e fa de' personaggi della storia quasi altrettanti strumenti d'una forza cieca che li mena dove essi non sanno. A questa scuola si deve la strana dottrina della moralità del successo, per cui ha sempre ragione il vincitore, vale a dire il più forte. Per costoro è nobile e bello tutto ciò che è audace e forte, ed i più grandi delitti e le maggiori follie hanno diritto all'ammirazione dei secoli. È dovuta a costoro l'apoteosi del Robespierre!

A chiunque non abbia perduto il buon senso e si mantenga saldo nella credenza de' principii cristiani, basta additare questi

errori storici perchè li detesti; ma non era inutile l'accennarli, perchè sgraziatamente si vanno diffondendo in molti trattati di storia anche fra noi, ed alcuni autori si pavoneggiano e rimpettiscono de' cenci rubati agli stranieri!

Dagli errori scientifici passiamo agli errori didattici, ossia ai difetti in cui può cadere il maestro di storia. Si può errare o nella qualità o nella quantità dell'insegnamento: l'insegnamento può esser troppo difficile; può essere insufficiente od eccessivo; può essere pericoloso perchè sconveniente.

Il primo difetto consiste nel levare troppo alto l'insegnamento, e nel voler dare alla puerizia ed alla adolescenza nozioni adatte ad altra età e coltura. Non è raro vedere ai dì nostri de' libri che si dicono elementari, pieni di particolarità relative alla vita interiore de' popoli, alla loro costituzione politica, alle loro leggi ed ai loro costumi nelle diverse epoche della storia. Nulla havvi di meno sensato, nulla di più sterile che un insegnamento di tal natura, buono soltanto ad infastidire gli allievi che non amano ciò che non comprendono e a fare degli altri che pur vogliono mostrar d'intendere, altrettanti pedanti pieni d'orgoglio e d'ignoranza.

Nè vuolsi perciò privare i fanciulli d'ogni notizia intorno ai vari stati politici per cui dovette passare un popolo nel corso della sua storia; nè lasciar loro credere per es.: che le istituzioni e i costumi di Roma fossero gli stessi ai tempi di Fabricio, e all'età di Tiberio. Quello che vuole il buon senso si è che tali differenze risultino dal racconto stesso e dall'indole de' fatti narrati; che delle istituzioni e delle leggi si dieno quelle notizie che per via del confronto colle analoghe del proprio paese ad essi note possono riuscire a comprendere; che delle ragioni de' fatti, e delle cause morali degli avvenimenti non si pretenda che essi sappiano fare profonde indagini e lunghe deduzioni, nè che facciano dissertazioni sulle ragioni storiche, o come ora si dice, sulla filosofia della storia. Questo studio verrà più tardi, ma perchè possa a suo tempo esser fatto con frutto, perchè i giovani divengano un giorno capaci de' grandi studii storici, bisogna che vi siano stati preparati di buon'ora collo studio elementare; è d'uopo conoscano i fatti, posseggano, come dice Cicerone, tutto ciò che costituisce i materiali o i primi fondamenti dell'edifizio; l'ordine de' tempi, la

descrizione de' luoghi, il nome dei personaggi, la serie dei principali avvenimenti (1).

Per evitare le soverchie difficoltà e rendere attraente lo studio storico, si cade da alcuni in un altro difetto, qual è quello di non esercitare sufficientemente l'ingegno de' giovani, e di distrarli per la troppa estensione di questo da altri studi più difficili e comparativamente più utili.

L'esperienza dimostra che se non si prendono le debite precauzioni, la storia esercita sulla gioventù una specie di fascino e diventa uno studio ozioso, che non richiede altro sforzo che quello di legger il libro, o di ascoltare il maestro. Certo è che la naturale curiosità giovanile, la brama della novità e degli spettacoli li porta istintivamente verso uno studio che li attira e li distrae ad un tempo per la moltiplicità de' fatti, per la varietà degli avvenimenti e dei personaggi che passano successivamente sotto i loro occhi.

Quest'effetto può essere ed è in fatto utile, ma a condizione che non usurpi il posto e nulla tolga agli studi più importanti a cui esso dee venire in aiuto, non tornare d'impedimento. Un'analisi grammaticale. una versione, un componimento latino darà sempre più fatica che non una lezione di storia. Che se il professore avrà ingegno non comune, parola facile ed immaginosa, se possiede l'arte di rappresentare al vivo gli uomini e le cose, e di commuovere con un cuore ardente gli animi giovanili, chi non vede come gli altri studi possano venir a poco a poco trasandati e smessi? Già avvenne altrove, ed avverrà in Italia, che l'insegnamento storico usurpi il posto all'istruzione classica e non le lasci che la metà del tempo assegnato all'intiero insegnamento con gravissimo danno della solida educazione letteraria.

(1) Hæc scilicet fundamenta nota sunt omnibus. Ipsa autem exædificatio posita est in rebus et verbis. Rerum ratio ordinem temporum desiderat, regionum descriptionem (e prosegue descrivendo le parti sostanziali e più alte della scienza storica). Vult etiam, quoniam in rebus magnis memoriaque dignis consilia primum, deinde acta, postea eventus expectantur, et de consiliis significari quid scriptor probet, et in rebus gestis declarari, non solum quid actum aut dictum sit, sed etiam quomodo; et quum de eventu dicatur, ut causæ explicentur omnes, vel casus, vel sapientiæ, vel temeritatis; hominumque ipsorum non solum res gestæ, sed etiam qui fama ac nomine excellant, cuiusque vita, atque natura. *De Orat. Lib. II, cap.* 15.

Ad evitare questi gravi inconvenienti è necessario che sia rigorosamente determinato il tempo assegnato agli studi storici; che il maestro si guardi dal vezzo che hanno alcuni di parlar essi soli, confondendo la modesta scuola che si fa ai giovanetti con una lezione accademica.

Egli dee anzi tutto dare ai suoi alunni nozioni esatte e precise, dee esercitare la loro memoria a ben ritenere i fatti; il loro giudizio a ben conoscerne la natura, l'ordine e le relazioni. Quindi è chiaro che dee farli lavorare da per se stessi, parlare, recitare. Non possederanno mai abbastanza ciò che apprendono, nè sapranno mai renderne conto a sè stessi nè agli altri in un racconto chiaro e facile, se non si eserciteranno a raccontare sia a viva voce, sia in iscritto, ed a rettificare e correggere coll'aiuto del maestro, se ne occorre il bisogno, la sostanza e la forma della loro narrazione.

V'ha finalmente un difetto nell'insegnamento storico da cui deve il maestro ancora più che dai precedenti guardarsi, perchè può guastare i frutti della buona educazione e riuscire di grave danno morale alla gioventù.

La storia, dice monsignor Dupanloup, (1) è fecondissima di scandali; troppo sovente lo spettacolo che ella presenta è quello de' grandi errori e de' grandi delitti dell'umanità. Anche nei tempi migliori, quando i popoli ebbero maggior dignità e grandezza, gli uomini che occupano la scena della storia commisero pur molti falli e mostrarono molta debolezza e molta miseria; dimodochè è talvolta difficile farne un racconto che sia sempre convenevole. Il più spesso i giovinetti non vedono in azione che il giuoco meschino delle passioni umane, e là appunto ove uno sguardo più elevato riconoscerebbe l'azione di Dio e il governo della sua provvidenza, che sa cavare il bene dal male, ed essi si scandolezzano! Dopo di avere, a mo' d'esempio, fatto loro riverire il sacerdozio come qualche cosa di sovrumano e rispettare i ministri della chiesa come coloro che operano a nome di Dio; malagevole cosa è il far loro comprendere la parte dell'uomo, questa parte inevitabile di debolezza sotto l'abito più venerando, e qualche volta nella vita più edificante; e lo spettacolo dell'umanità, qual ella è, e non quale la crede la loro innocenza, rischia

(1) *Discours sur l'enseignement de l'Histoire.*

di essere per la loro fede una prova assai pericolosa. Io so bene, prosegue il citato scrittore, che nulla ci obbliga a mettere sotto gli occhi de' giovinetti i grandi scandali della storia, e che è anzi un dovere di allontanare da essi queste pericolose pitture; ma le feste e i solazzi delle corti, la magnificenza degli spettacoli e la pompa tutta mondana, onde certi secoli amarono di abbagliarsi; la cavalleria e il suo desiderio di gloria; la nobiltà ed il suo punto d'onore; queste cose ed altre mille, che non occorre di aggiungere, fanno sui giovinetti un'impressione, cui non si pensa abbastanza e portano la loro immaginazione in mille luoghi pericolosi alla loro età, e turbano i cuori ove regnava la pace più serena e celeste!

Dal fin qui detto apparisce come chi insegna la storia alla gioventù, o la scrive per essa, imprende un'opera delle più difficili; che non v'ha una sola delle sue pagine, di cui non debba rendere a se stesso il conto più severo; e che finalmente se la storia debbe essere insegnata come mezzo di educazione, si è a condizione d'una vigilanza continua e scrupolosa del maestro per evitare gli errori, i difetti e i pericoli che abbiamo notato.

Posta questa condizione, noi potremo dire col Fénelon (1), che la storia è uno degli studi più importanti e più aggradevoli che si possano fare. Che « essa ci mostra i grandi esempi, le grandi virtù e « fa servire i vizi stessi dei cattivi all'istruzione de' buoni. » Essa coltiva nella gioventù il discernimento morale, insegna ad apprezzare i varii caratteri degli uomini, ad ammirare le belle azioni, il coraggio, il sacrifizio e a detestare il delitto e la viltà. Essa inspira grandi e nobili sentimenti sovra tutte le cose e per tutte le condizioni della vita.

Concludiamo.

Lo studio della natura, delle arti e della coscienza ci fa conoscere la storia: e viceversa la storia ci rivela i reconditi pronunziati della coscienza, delle arti umane e della natura. Platone, il quale per istudiare la giustizia usciva dall'individuo e dalla famiglia, invitava i suoi discepoli a meditare sulla repubblica, e dalla perfezione sociale argomentava pur quella dell'individuo, ci insegna chiaramente come l'opera perfettiva dell'educazione non possa essere compiuta se l'educatore non dispone e non adopera

(1) Lettre à l'Académie française.

i mezzi educativi in modo che gli uni compiano l'azione incominciata dagli altri e questi rimandino, a guisa di specchi opposti, la luce ricevuta da quelli.

Ma, come la natura ci conduce alla conoscenza delle arti, e le arti ci fanno meglio comprendere le forze e le leggi della natura; come la coscienza c'introduce negli arcani della storia, ed e converso, la storia ci rivela le più rimote e segrete cagioni dei fatti più importanti della coscienza; così la natura, le arti, la coscienza e la storia sono i quattro mezzi onde l'uomo spontaneamente e riflessivamente si solleva a Dio, e dalla vita terrena e caduca si slancia col pensiero alla vita immortale, e s'affaccia alla porta del tempio della beata eternità. La natura, a chi ne comprende il muto, ma eloquente linguaggio, canta per tutti i secoli e per tutti i mondi la gloria del Creatore. Le arti, a chi ne indaga le origini, ci rivelano il sublime maestro che le insegnò o ne diede la facoltà inventrice all'umanità, la quale, quanto è più presso alle sue origini e più vergine di orgoglio e di dubbio, se ne vale per sollevarsi alla contemplazione ed all'adorazione dell'Eterno: di che è prova sufficiente il solo linguaggio che presso gli uomini primitivi fu un canto a Dio. La coscienza ci rivela l'infatigabil brama dell'infinito e la capacità infinita dello spirito umano, la quale, come dice il Rosmini, non si sazia neppur cibando l'universo. E a Dio finalmente ci conduce la storia, aurea catena che lega fra loro le umane generazioni e tutte le mostra originate da quella prima coppia che fu chiamata all'esistenza dal doppio decreto di Dio che disse nel suo adorabile consiglio: « Facciamo l'uomo ad immagine e somiglianza nostra », e «facciamogli un aiuto simile a lui ». Nè qui la storia si tace dell'opera divina, ma ne mostra l'opera educativa, riparatrice e santificatrice; e finalmente di narratrice del passato diventando prenunziatrice dell'avvenire, ne promette la gloria a ciascun uomo di buona volontà ed il trionfo finale sull'errore e sulla colpa nella lotta che cominciò nell'Eden fra l'uomo e il misterioso serpente, e terminerà collo scioglimento e la trasformazione del sistema mondiale nella sempiterna condanna di Satana e de' suoi seguaci per opera del Verbo divino umanato e della Chiesa che è con lui unita e da lui ispirata, diretta e governata fino alla fine de' secoli.

Questi nessi de' tre oggetti degli esercizii mentali, che abbiamo

fin qui dichiarati non era inutile accennare, e per mostrarne più esplicitamente lo scopo, e per giustificare il metodo da noi tenuto nel trattare dell'educazione della ragione. Imperciocchè noi avremmo potuto, seguendo lo stile della maggior parte degli scrittori di pedagogica, indicare come si coltivino le facoltà elementari dell'intelligenza, l'attenzione, l'osservazione, la riflessione, l'analisi, la sintesi, il giudizio ed il raziocinio, facendo astrazione dagli oggetti intorno a cui versano e che pur sono i mezzi educativi di esse facoltà; ma ci appigliammo invece all'altro partito, di mostrarle tutte operanti ne' singoli studi e nel triplice oggetto che è il mondo, l'uomo e Dio. Così meglio si mostra, a nostro avviso, l'intreccio degli atti mentali e le leggi del retto esercizio delle facoltà intellettuali. Così, dopo d'avere nella pedagogica generale enumerate le facoltà e mostratene la dipendenza ed i vincoli che insieme le stringono, possiamo ora vederle in azione e cospirare al perfezionamento umano che consiste nel crescere per mezzo del retto esercizio quell'energia che ci fu data dalla natura, ma è insufficiente al fine della vita, se non è cresciuta, avvalorata e rassodata colla educazione.

Art. 8.°

Della lettura.

Abbiamo altrove avvertito (1) quanto la parola viva di amorevole istitutore vinca in chiarezza ed efficacia la parola muta dei libri. Ma se ne' primi anni della vita sta nella parola tutto l'insegnamento, progressivamente ascendendo sino all'età in cui si abbandonano le scuole, i libri acquistano viemaggiore importanza; e per valerci dei progressi ottenuti dai nostri predecessori, per mantenere intatta la tradizione scientifica, noi più sovente ai libri che alla parola degli uomini ricorriamo. L'educatore adunque dee preparare ed agevolare questo passaggio dall'una all'altra età, affinchè l'alunno diventi col tempo *autodidascalo*, ossia maestro di se stesso. A tal uopo è necessario che l'educatore gl'insegni il retto metodo della lettura il quale si apprende asse-

(1) *Primi principii di Metodica*, Cap. III, art. VI.

gnando a questo esercizio il vero suo fine, e studiando e praticando le norme secondo le quali vuol essere fatto.

Vario è il fine che si propongono i leggenti. V'ha chi legge per sollazzo e passatempo, e v'ha chi legge per imparare; ma fra questi chi misura il profitto della lettura dal numero dei libri letti e chi dalle cognizioni acquistate. I primi vogliono mostrar di sapere: e, se si chiede loro conto delle letture fatte, o rimandano il richiedente con poco garbo all'autore citato, od affettano profondità di dottrina di cui questi è incapace, o mancanza di tempo: i secondi, all'incontro, si propongono il vero fine della lettura: non tutti però lo raggiungono; poichè alcuni vi attendono senza critica e senza discernimento, ghiottoni di scienza cui nessun paradosso, nessun sofisma è strano purchè o detto o professato da autore celebre fra gli antichi o fra i recentissimi, quali sono gli scrittori di moda. Altri finalmente leggendo riflettono e riflettendo esercitano le loro forze mentali e le rinvigoriscono e le addestrano in questa specie di lotta coi grandi ingegni ne' varii ordini dell'umano sapere. Tale fu Giambattista Vico il quale racconta nella sua autobiografia che soleva leggere tre volte gli autori, prima per farsi un chiaro concetto dell'opera, dell'ordine e dello scopo di essa; poi per farvi sopra il lavoro critico di cui era capace l'alto suo ingegno, e finalmente per raccoglierne quanto potesse tornar utile ai proprii studi. Quindi soleva dire che per tal modo aveva imparato da Platone come l'uomo debb'essere, da Tacito qual è, ed in Bacone aveva ravvisato il germe di nuove scoperte.

Dalle quali considerazioni risulta di quanto momento sia per l'educatore di se stesso o d'altri il conoscere le norme dell'utile lettura, le quali a nostro avviso riduconsi agevolmente a tre principali, di cui la prima riguarda la scelta dei libri, la seconda il modo della lettura, la terza il frutto che se ne dee ricavare.

Nulla di più dannoso al vero sapere quanto l'arbitrio ed il capriccio nella scelta delle letture; si sciupa il tempo, si corre rischio di dar mala piega all'ingegno e di corrompere il cuore: tale è il danno che recano i libri o sciocchi ed illogici od empi e disonesti. Per la qual cosa la scelta dee cadere 1° su libri ottimi, 2° su libri opportuni; condizioni necessarie entrambe:

poichè un libro che può essere ottimo per una certa età, coltura e destinazione, sarà forse inutile od anche nocivo per altra età, destinazione e coltura. Ora i novizi nella scienza non possono giudicare di tali qualità de'libri, delle quali la seconda, cioè la opportunità, è sommamente variabile, senza i consigli d'uomini dotti e probi i quali ne conoscano il merito, cognizione che talvolta è impossibile di avere senza essere eruditi nella storia della scienza, e sappiano inoltre adattarli ai bisogni, alla capacità, alle condizioni intellettuali e morali dei discenti. Ispirare nell'animo degli alunni tale stima, tale confidenza nel senno del loro maestro che allontani ogni sospetto non voglia egli forse farsi gioco della loro ignoranza e buona fede, persuaderli che ne'libri da lui disapprovati o vietati (i quali allettano forse pur solo per quell'ombra di mistero onde son circondati, e per la nativa tendenza onde *nitimur in vetitum semper cupimusque negata*) non troverebbero quella sapienza a cui aspirano, nè quel puro diletto che nasce dalla buona coscienza che è la compagnia che l'uom francheggia; è questo l'apice dell'arte educativa.

In quanto al modo di leggere vuolsi consigliare l'alunno a cominciare dal dare uno sguardo complessivo al libro per formarsi un chiaro concetto dello scopo, dell'ordine tenuto dall'autore; proseguir quindi analiticamente studiandone con accuratezza le parti, non trasandando nulla d'importante, non contentandosi d'idee losche ed indeterminate, ma avvezzandosi a vincere con ostinati sforzi le difficoltà che incontra, a discutere coll'autore il valor scientifico delle teoriche, la possibilità delle applicazioni, il valore storico delle testimonianze; e, se si tratti di amene lettere, a giudicare della convenienza, della purezza del dettato, delle grazie dello stile, dello splendore delle immagini, dei movimenti degli affetti, degli slanci dell'imaginativa, delle moltiplici e talvolta vaghissime allusioni; insomma ad appropriarsi il tesoro di lingua, di scienza e d'arte che l'autore gli somministra.

La lettura ben fatta, dice il Gioberti (1), è la cote, a cui si lima il gusto, si affina il giudizio, si aguzza l'ingegno, e donde rampolla il maggior capo delle dottrine. Ma la lezione non giova, se non è attenta; e quindi se non è iterata; perchè al primo non si può badare

(1) *Del Rinnovamento* ecc., Tomo II, pag. 524.

a ogni cosa, nè imprimerla nell'animo per guisa che se ne abbia il possesso e se ne faccia la pratica. Il che io dico non solo per ciò che tocca la lingua e lo stile, ma eziandio per quanto riguarda le idee o le cose; giacchè una storia, una dottrina, un sistema, non si capisce bene se non quando è meditato, e per così dire ricercato a falda a falda, e le varie parti se ne riscontrano col tutto e scambievolmente. La prima lettura di un libro, anche ottimo, può partorire un momentaneo piacere, ma per ogni altro rispetto è quasi inutile. Il che è una delle cagioni, per cui poco approdano i giornali e gli opuscoletti, come quelli che non si rileggono. Anche il diletto suol essere minore; imperocchè le prime letture solendosi far di corsa (e tanto più velocemente quanto è maggior l'attrattivo e l'impazienza di conoscere tutta l'opera), non ti permettono di cogliere una folla di particolari, di avvertir molti pregi dello scrittore, di gustare quelle bellezze, che sono tanto più squisite quanto meno apparenti, di penetrare i concetti più profondi e reconditi; il che torna a pregiudizio del piacere non meno che del profitto. Chi legge un libro per la prima volta non può nè osservarne le minute parti, nè abbracciarne il complesso; il che torna a dire che non può far bene le due operazioni dell'analisi e della sintesi, che pur sono necessarie a bene apprendere i lavori dottrinali e quelli che sono indirizzati a muovere l'immaginativa, o che risplendono per la maestria dell'elocuzione. Si suol dire volgarmente che bisogna guardarsi dagli uomini di un solo libro; chè sebbene un campo troppo angusto di lettura possa pregiudicare alla pellegrinità e avere altri inconvenienti, tuttavia l'eccedere men nuoce nel concentrarsi che nel dispergersi; perchè dove quello rinforza e acuisce le facoltà intellettive, questo le debilita, inducendo abito di leggerezza. E se la scelta è ottima, pochi libri ben letti e masticati suppliscono a molti, così rispetto alle cognizioni razionali, come per ciò che riguarda lo stile e le facoltà delle lingue; giacchè trattandosi di ragione e di bellezza, ogni parte in certo modo è nel tutto e il tutto in ogni parte; atteso le relazioni che legano insieme tutto il naturale umano e tutto lo scibile.

Fatta così la lettura, non passivamente a guisa di chi contempla una vana fantasmagoria, ma esercitando le forze del

proprio ingegno, nè lasciandosi cader d'animo per difficoltà che s'incontrino, ostinandosi anzi con magnanimo proposito nel superarle, non è a dire quanto sia il frutto che se ne può ricavare.

Ma affinchè il frutto delle letture non sia passeggero e fugace, e le fatiche fatte nei primi anni giovino all'età matura ed anche alla cadente, uopo è rammentare ai giovani come nessun uomo d'ingegno siasi sollevato molto alto nell'estimazione dei posteri senza compilare, trascegliere, discutere, ricpilogare, trasformare talvolta i libri letti. Tali sunti, dichiarazioni e svolgimenti gli varranno per l'avvenire come esercizio di critica del pari che come corredo e sussidio della memoria. Vario può essere poi il modo di far queste note o sunti o riepiloghi. — 1° V'ha chi si contenta di note marginali fatte sui libri con segni convenzionali. — 2° V'ha chi scrive brevi postille che servono di richiamo ai pensieri suscitati dalla lettura. Questi due modi possono giovare cui manca il tempo di più lungo lavoro; od è certo del valore critico delle sue annotazioni e non teme di sciupar forse un esemplare dell'opera letta; ma pei giovani sono preferibili le citazioni fatte in acconcio quaderno, o siano disposte nell'ordine in che si presentano al lettore, o siano classificate per ragione di argomenti, oppure finalmente secondo lo scopo filologico, storico, filosofico. Ma ciò che più loro importa, massime trattandosi di storia e di scienza, sono i sunti critici fatti ad imitazione del Vico (1).

(1) Consuonano colle regole qui dichiarate i consigli che dà Seneca al suo Lucilio: « sunt autem (lectiones) ut existimo, necessariæ; primum ne sim me uno contentus; deinde, ut, quum ab aliis quæsita cognovero, tum et de inventis iudicem et cogitem de inveniendis. Alit lectio ingenium, et studio fatigatum, non sine studio tamen reficit. Nec scribere tantum, nec tantum legere debemus: altera res contristabit, et vires exhauriet; de stilo dico; altera solvet ac diluet. Invicem hoc et illo commeandum est et alterum altero temperandum; ut, quidquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus. Apes, ut aiunt, debemus imitari; quæ vagantur, et flores ad mel faciendum idoneos carpiunt; deinde, quidquid attulere, disponunt ac per favos digerunt; et, ut Virgilius noster ait, *liquentia mella Stipant, et dulci distendunt nectare cellas*; nos quoque apes debemus imitari; et, quæcumque ex diversa lectione congessimus, separare: melius enim distincta servantur: deinde, adhibita ingenii nostri cura et facultate, in unum saporem

Art. 9.°

Della composizione.

Il quinto esercizio mentale di che dobbiamo occuparci è il discorso, o, come si dice, la composizione, la quale presuppone la conoscenza delle verità di cui si vuole parlare o scrivere, conoscenza che fu acquistata per mezzo dell'osservazione, della tradizione orale o scritta, e per mezzo di tutto quel lavoro riflessivo che la mente fa sulla materia somministratale dal triplice fonte di cognizioni che sono la natura, gli uomini viventi ed i trapassati; lavoro necessario per renderci padroni della scienza insegnata, per rifarla in certa guisa noi stessi ed a nostro proprio uso. La composizione adunque è, a dir così, la riprova del valore e dell'attività esercitata dall'istitutore e dall'alunno. Essa dimostra ad un tempo e la coltura di questo, ossia la quantità e la qualità delle cognizioni insegnate ed apprese, e lo svolgimento ed il vigore delle facoltà esercitate per mezzo dell'insegnamento e dello studio. Ma la composizione non vuol essere solo considerata come risultato, sì ancora e principalmente come mezzo di educazione. Il perchè giova indicarne la natura, le specie, e precipuamente le leggi che governano cotesto esercizio mentale.

La composizione, ossia il discorso, è la manifestazione del pensiero e dell'affetto per mezzo della parola pronunziata o scritta. Il pensiero manifestato per altro non è semplice come nel bambino che comincia a parlare, o nell'interiezione che ci viene spontanea sulle labbra quando proviamo un intenso piacere o

varia illa libamenta confundere; ut etiam si apparuerit, unde sumptum sit, aliud tamen esse, quam unde sumptum est, appareat; quod in corpore nostro videmus sine ulla opera nostra facere naturam. Alimenta, quæ accipimus, quamdiu in sua qualitate perdurant et solida innatant stomacho onera sunt; at quum ex eo, quod erant, mutata sunt, tum demum in vires et in sanguinem transeunt. Idem in his, quibus aluntur ingenia, præstemus; ut quæcumque hausimus non patiamur integra esse, nec aliena. Concoquamus illa: alioqui in memoriam ibunt, non in ingenium. Ep. LXXXIV. (Confer. II et XLI — Quintil. XI, § 1. — Plinium, Ep. IX, lib. VII).

dolore; ma è piuttosto l'espressione d'una serie ordinata di idee o d'un pensiero complesso le cui parti sono simultaneamente e sinteticamente presenti allo spirito, e vengono quindi successivamente ed analiticamente svolte ed espresse per mezzo della parola.

Nel discorso vuolsi distinguere la sostanza e la forma. La prima è accennata nella definizione che ne abbiamo data, e risulta evidentemente da tre elementi che sono *il pensiero*, *lo stile* e *la lingua*. L'altra è varia secondo che il discorso mira ad *istruire* o a *persuadere* od a *rappresentare gli altrui discorsi*. Riguardo al primo fine la forma del discorso è *narrativa* o *descrittiva* o *didascalica*; riguardo al secondo è *oratoria* e può essere *epistolare*; sotto il terzo è *dialogica* o *drammatica*. Cerchiamo le leggi della composizione in quanto alla sostanza.

Il pensiero debb'essere vero ed ordinato; ed a ciò richiedesi un doppio lavoro mentale che appellasi invenzione e disposizione. Col primo altri si procaccia una sufficiente cognizione dell'argomento; col secondo si dispongono i pensieri trovati in quell'ordine che è più acconcio a rappresentare il vero e ad ottenere il fine del discorso. Quindi una prima doppia legge della composizione che si può brevemente indicare coi nomi della *Verità* e dell'*Ordine*. Peccano contro questa legge i discorsi falsi e disordinati.

Lo stile risponde al modo che ciascun uomo ha di concepire e di sentire, il quale essendo vario come gli individui umani, con ragione fu detto che lo stile è l'uomo. Tuttavia come l'uomo è perfettibile ed educabile, così è pure lo stile, il quale per sommo suo pregio debb'essere naturale o conveniente, primo al pensiero ossia all'argomento che si tratta, secondo agli affetti del dicitore pacati o concitati, od a quelli che gli uditori sentono o che si vogliono in essi suscitare. Quindi ancora una doppia legge della composizione riguardo allo stile che è la *chiarezza* riguardo al pensiero e l'*efficacia* riguardo agli affetti. Peccano contro questa legge i discorsi innaturali e sconvenienti sotto entrambi i rispetti, quali sono lo stile oscuro, contorto, ampolloso, manierato e va discorrendo.

Come lo stile è ciò che v'ha di più proprio al dicitore, così la lingua è quell'elemento del discorso che meno da lui dipende,

perchè egli la riceve e non la crea; per la qual cosa la lingua debb'essere *pura* cioè conforme all'indole, al genio ed all'uso della nazione che la parla. Avvi tuttavia una doppia maniera di adoperarla; poichè essa non debb'essere solamente pura, cioè netta da solecismi e da barbarismi, ma ancora *eletta* cioè tale che fra i mille modi di esprimere lo stesso pensiero, il dicitore scelga quello che meglio dipinge è, a dir così, scolpisce il pensiero e la cosa, nè soffra quei modi indeterminati e generali con cui si possono esprimere le specie appartenenti ad un sol genere, ma si valga dei termini più acconci e proprii a chiarire, distinguere, determinare le idee; pregio che dai retori fu detto eleganza. Anche qui dunque abbiamo una doppia legge del discorso che è quella della *purità* e dell'*eleganza*, contro la quale pecca la lingua corrotta ed i modi plebei ed indeterminati di esprimere il pensiero.

Le leggi pedagogiche da osservarsi negli esercizi di composizione discendono adunque dalla natura della medesima. Il P. Girard espone la stessa dottrina sott'altro aspetto, e vuole che il maestro di grammatica inteso nel suo senso, ossia l'educatore che per isvolgere le facoltà intellettuali dell'alunno si vale del potentissimo mezzo di cui discorriamo, adempia quattro condizioni e riunisca, a così dire, in sè quattro persone; vale a dire il grammatico, il letterato, il logico e l'educatore. Poichè l'educatore rivolge non solo allo scopo istruttivo, ma ben anche al morale i suoi esercizi; il logico mira a far pensare e riflettere, a formare il criterio dell'alunno, che è quel discernimento per cui con facilità e sicurezza questi apprende ed enuncia il vero; il grammatico applica le leggi della lingua e guida l'alunno ad evitare le scorrezioni e le negligenze; il letterato finalmente lo guida a trovare l'espressione più consona al pensiero che si concepisce ed all'affetto che si sente e che si vorrebbe destare negli altri.

Il grammatico adunque riguarda la lingua, il letterato lo stile, il logico la verità e l'ordine del pensiero, l'educatore mira all'ultimo fine di questi esercizi che è il perfezionamento umano.

Ora se noi esaminiamo come da molti si adempiano le condizioni prescritte alla composizione come mezzo educativo, avremo a dolerci: 1° di coloro che obbligano i giovinetti a discorrere di cose ignote, come di guerre e di battaglie, di tregue e di paci, di leggi e di governi, di cui questi non hanno vero nè sufficiente

concetto; 2° di coloro che li conducono ad esprimere affetti che non sentono e che non provarono mai nè che possono immaginare; 3° di coloro che avendo pur proposto un argomento conveniente, non conducono in sulle prime gli alunni a trovare e disporre i pensieri; 4° di coloro finalmente che non badano alla correzione degli scritti che loro furono presentati.

Dai quali errori pedagogici nascono gravissime conseguenze dannose non meno all'intelletto che al costume de' giovani, delle quali accenniamo le seguenti. E primieramente si altera il criterio ed il buon gusto, quello per l'abito che si prende di giudicare e discorrere di cose ignote; questo per l'impossibilità in cui vengono posti di apprezzare e rispettare le convenienze logiche, estetiche e morali. 2° Nell'animo de'giovani avvezzati a discorrere di cose che non sanno, si desta un orgoglio, una vanità, un'intolleranza dell'autorità, un disprezzo dell'altrui sapere, che ne conduce molti a certa rovina. 3° Finalmente, abituati ad esprimere affetti che non sentono, eglino perdono il nativo candore, l'ingenuità, la veracità che abbella l'età giovanile.

L'educatore adunque deve adempiere il doppio ufficio di guida dell'alunno in ciò che ha da fare e di critico de'saggi fatti. Come guida egli ha da scegliere temi appropriati allo stato intellettuale e morale dell'alunno ed alla sua destinazione. Come critico dee curare: 1° *la sufficiente cognizione dell'argomento e l'ordine della trattazione; 2° la chiarezza e l'efficacia dello stile, 3° la purezza e l'eleganza della dizione ossia della lingua*. Per tal guisa egli applica la legge pedagogica della convenienza in cotesti esercizi mentali. Per istabilire poi la gradazione nella serie degli esercizi proposti, egli dee distinguere tre periodi nell'attitudine ed abilità che va acquistando l'alunno colla coltura: nel primo l'alunno imita, nel secondo imita ed inventa, nel terzo è padrone del suo soggetto, dello stile e della lingua ed inventa. Quindi la legge pedagogica: « condurre gli alunni dall'imitazione di ottimi esemplari per via di esercizi graduati, a svolgere ed esprimere convenientemente il proprio pensiero ».

Ora qual è il principio della gradazione indicato da questa legge, ossia la norma secondo la quale si debbono graduare questi esercizi? — Questa norma è la misura delle difficoltà che ha da superare l'alunno, le quali dipendono 1° dall'estensione,

2° dalla natura ed indole dell'argomento. Un argomento in se stesso facilissimo può riuscire proporzionatamente difficile a misura che cresce l'estensione o l'ampiezza che gli si dà; ma ristretto che sia entro i confini segnati dall'attitudine del giovanetto, le difficoltà derivanti dalla sua natura si misurano primo dalle facoltà intellettuali che si mettono in esercizio ossia sono richieste a trattarlo, secondo dal genere di composizione.

Sotto il primo rispetto le difficoltà crescono secondo che alla conoscenza dell'oggetto basta la percezione, oppure vi è necessaria la tradizione e la memoria ; oppure vuolsi un qualche lavoro d'immaginazione; o finalmente richiedesi l'esercizio del raziocinio

I generi di composizione poi, ragguagliata ogni cosa, crescono in difficoltà nell'ordine seguente: 1° Narrazioni; 2° Descrizioni; 3° Lettere; 4° Dialoghi.

Le narrazioni riescono meno difficili, perchè il loro oggetto, ossia il fatto avviene nella successione del tempo; e perciò l'analisi necessaria per fare la narrazione è agevolata dalla distinzione reale del prima e del poi, aiuto che non si ha nella descrizione d'un oggetto che è tutto nello stesso istante del tempo. Per la qual cosa la mente dee distinguere nell'analisi che fa, gli accidenti principali ed essenziali dagli accessori, secondarii e derivati. Nelle lettere poi, ove l'argomento non sia semplicemente narrativo o descrittivo di cose esterne, avvi una maggior difficoltà, poichè richiedesi l'analisi de' proprii sentimenti che si vogliono altrui manifestare e l'uso d'un qualche raziocinio nella indicazione delle ragioni e dei motivi della lettera. I dialoghi finalmente presuppongono l'analisi non che de' proprii, anche degli altrui sentimenti. Dissi *ragguagliata ogni cosa*: poichè in ogni genere di composizione ossia di discorso e di scrittura le difficoltà possono variare all'infinito, e costituire una scala di cui l'istitutore dee conoscere i gradi. Di che consegue che dovendo egli esercitare, per quanto gli è possibile, tutte le facoltà dell'alunno simultaneamente per la legge di armonia, la gradazione sovraindicata gli dee solo valere per uno degli elementi del calcolo delle difficoltà, non già per esercitare a lungo l'allievo esclusivamente in un genere solo di composizione. Egli dee adunque intrecciar questi generi fra loro, badando di diminuire da una parte le difficoltà che crescono dall'altra.

Conchiuderemo il fin qui detto con alcune considerazioni più particolari sopra gli esercizi da farsi intorno ai quattro generi summentovati.

Qualunque sia il genere d'esercizio, l'istitutore scelga i modelli, li proponga prima oralmente, poi per iscritto a imitare. 2° Conduca i fanciulli alla piena intelligenza degli esemplari loro proposti. 3° Gli aiuti all'imitazione di essi verbale e scritta. 4° Detti e faccia studiare a memoria i modelli proposti, dichiarati, imitati.

Segua queste norme primieramente nelle narrazioni esponendo da prima a voce il fatto; poi conducendo gli alunni a ripeterlo a parte a parte per via di acconce interrogazioni prima oralmente, poi per iscritto. Dall'esposizione orale passerà alla lettura 1° ripetuta, 2° fatta una sola volta; seguiranno analoghe interrogazioni analitiche sul fatto, finchè gli allievi sappiano comporre da sè le varie parti di esso, narrandolo con facilità e disinvoltura. Alle interrogazioni che servono per far ripetere, seguano le interrogazioni socratiche sul valore morale del fatto e sulla massima od avvertenza qualsiasi, che se ne può agevolmente dedurre; venga dietro a questi esercizi un'esposizione più breve d'un racconto morale, d'una parabola od apologo con interrogazioni dirette alla dichiarazione delle circostanze che si vogliono determinare; si propongano versioni di apologhi in parabole e viceversa. Gli alunni scrivano, il maestro corregga gli scritti, e detti l'esemplare; e finalmente quando per mezzo degli esercizi precedenti gli alunni ne siano diventati capaci, detti il maestro una sentenza morale perchè gli scolari inventino una parabola od un apologo.

Analoga gradazione si serbi negli esercizi di descrizioni. Preceda la descrizione orale d'un oggetto 1° presente, 2° memorato, 3° imaginato; segua la lettura come nelle narrazioni; si conducano gli alunni a ripetere la descrizione udita o letta, 1° oralmente, 2° per iscritto; si ragioni con loro interrogandoli sui pregi estrinseci ed intrinseci dell'oggetto descritto; si propongano versioni di descrizioni poetiche in prosastiche; si aiutino i giovinetti a compiere per mezzo dell'osservazione e dell'imaginativa una descrizione via via più breve od appena abbozzata; e finalmente dato un oggetto, lo si lasci liberamente descrivere senza abbozzo

precedente e senza altro aiuto che l'osservazione e lo studio del medesimo. Anche qui finalmente correzioni ed esemplari.

Veniamo alle lettere. Si cominci dal leggere una lettera prima ripetutamente, poi una sola volta; s'interroghino gli alunni sull'oggetto di essa e si conducano a farne a parte a parte, poi complessivamente, il sunto. Queste lettere siano da prima brevissime, poi crescano gradatamente in lunghezza. 2° Data una lettera di proposta, si preparino per via d'interrogazioni socratiche a trovarne ed a stenderne la risposta. 3° Dato l'oggetto d'una lettera di proposta, vengano aiutati a far l'analisi dei pensieri e degli affetti che vi si vogliono esprimere; la compongano prima oralmente, poi per iscritto a guisa di cômpito, od immediatamente o dentro uno spazio di tempo assegnato; e finalmente dato l'oggetto della lettera, la scrivano senz'altro. Anche qui, come sempre, son necessarie le correzioni degli scritti, gli esemplari dettati, lo studio mnemonico.

Il più difficile degli esercizi finalmente è il dialogo. Si cominci dalla imitazione dei dialoghi letti da altrettanti alunni quanti sono gli interlocutori; si determini con precisione lo scopo del dialogo; s'interroghino gli alunni sulla parte rappresentata da ciascuno; si imiti il dialogo oralmente, poi per iscritto combinato fra gli interlocutori; un passo più avanti nelle difficoltà si farà proponendo a dire od a scrivere un dialogo fra due o più alunni: lo scriva finalmente da solo ciascuno di essi.

I discorsi per l'uso dell'istruzione elementare sono compresi nelle lettere. A noi non ispetta tracciare le norme didattiche pei discorsi oratorii.

Il fin qui detto ci porge modo di risolvere una questione fortemente agitata in questi ultimi tempi in fatto di esercizi di composizione; se cioè si debbano questi cominciare dalle semplici proposizioni; e posto che sì, quanto e quando debbano i fanciulli essere intrattenuti in tali esercizi.

A chi rammenti la storia da noi abbozzata dell'apprendimento del linguaggio apparirà evidente come il bambino non possa cominciare dai discorsi quali che siano, ma proceda imitativamente dai semplici nomi alle proposizioni esplicite gradatamente più complicate. La questione adunque è risoluta se trattisi dell'insegnamento materno. Dovrassi dire lo stesso dell'insegnamento

scolastico? Distinguiamo: o la lingua della scuola è la stessa che quella della famiglia, come avviene fortunatamente in alcune provincie italiane, od è diversa. In questo secondo caso il vocabolario o la materia della lingua vuol essere appresa a poco a poco e non saran mai soverchi, massime nei principii, gli esercizi elementari di cui si tratta, finchè i fanciulli si siano in qualche guisa addimesticati col nuovo linguaggio assai diverso dal materno dialetto. Ma non vuolsi però dimenticare che tali esercizi possono venire più o meno infiorati ed illeggiadriti dal senno dell'istitutore, necessario a cessare quella noia che pare a molti inseparabile, ma non è, da tali minuti lavori; la qual cosa il maestro otterrà mediante convenienti esercizi orali sui libri di lettura. Interrogando gli alunni sì per conoscere se comprendano le cose lette, come per farle esporre in nuovi modi, evidentemente egli dovrà cominciare dalle semplici proposizioni le quali dette da prima, nulla vieta che si scrivano poi. Ausati alquanto i fanciulli a rispondere per iscritto alle interrogazioni su cose da loro sapute, perchè esplicitamente insegnate, nuove interrogazioni si possono aggiungere, le cui risposte richiedano qualche esercizio di riflessione. La qual cosa chi ben miri, torna sostanzialmente allo stesso che a dettare proposizioni che gli alunni debbano compiere e determinare. Nè è a dirsi che tali esercizi debbano solo farsi sulle qualità e relazioni delle cose prese in astratto, come usano taluni; molto anzi giova il farli sopra azioni narrate, oggetti descritti prima, narrazioni e descrizioni che si fanno rispondendo alle interrogazioni scritte od alle proposizioni incompiute che l'istitutore loro propone. La gradazione insomma vuol essere mantenuta e la serie degli esercizi da noi tracciata scioglie a nostro avviso la difficoltà; ma badi l'istitutore sopra tutto alle cognizioni date agli alunni ed a quelle che con una leggiera riflessione possono trovare da sè soli, e si guardi da quegli esercizi che son troppo minuti o che possono parere indovinelli, perchè non preceduti da sufficiente preparazione.

Art. 10.

Studio delle lingue.

L'uomo comincia a riflettere quando comincia a parlare; ma questa riflessione non versa sull'atto del pensiero, ma sugli oggetti di quest'atto; e perciò egli non si rende conscio del proprio pensiero se non allora quando riflette sulla sua parola come espressione del pensiero. Egli può riflettere sulla sua parola per due fini, cioè 1° per rendersi conscio del suo pensiero; 2° oppure per ricercare se l'espressione da lui adoperata sia la più acconcia a rappresentare il suo pensiero. Questi due fini non può ottenerli in qualunque modo, ma solo l'uno dopo l'altro; così che prima si faccia conscio del pensiero per mezzo della parola; quindi si faccia conscio del valore della parola per mezzo del pensiero. La parola dapprima gli serve di mezzo per chiarire colla riflessione il suo pensiero; ed il pensiero riflesso gli serve poi di misura per riconoscere il valore della sua parola. — Di che risulta che, come noi possiamo pensare spontaneamente o riflessivamente, così possiamo parlare in entrambi i modi: con questo ordine tuttavia che: 1° noi pensiamo semplicemente rivolgendo la mente all'oggetto della percezione (cognizione diretta); 2° connettiamo l'oggetto della mente con un segno che è la parola: prima riflessione, la quale tuttavia, essendo affatto spontanea, perchè è un atto imitativo dell'altrui parola, non si può, rigorosamente parlando, dire riflessione; 3° noi ci serviamo della parola per riflettere nuovamente o sull'oggetto del pensiero o sull'atto del pensiero stesso; 4° confrontando la parola ed il pensiero, noi conosciamo la loro corrispondenza, e cerchiamo conseguentemente di perfezionare la nostra parola e di renderla perfetta immagine del pensiero e degli affetti che l'accompagnano (1).

(1) S. Tommaso distingue il verbum « cordis, scilicet id quod per intellectum concipitur; verbum interius quod est exemplar exterioris verbi, et verbum vocis, scilicet verbum exterius expressum ». Fatta tal distinzione soggiunge: « verbum cordis in loquente est prius verbo quod habet imaginem vocis; et postremum est verbum vocis » *Quæstio de verbo* art. 1.

Tutto questo lavoro mentale è necessario all'uomo colto, all'uomo che vuol esser certo della verità di quello che dice, e certo del pari che quello che dice, ossiano le sue parole rispondono al suo pensiero, e sono quali si convengono non solo all'argomento che tratta, ma agli affetti che sente ed a quelli che vuol suscitare in chi ascolta o legge. Per altra parte i risultati o gli effetti che produce questo lavoro si riverberano, a dir così, sulla mente stessa che lo fa, e ne crescono la potenza, illustrando viemaggiormente il pensiero, ravvivando l'immaginativa, corroborando gli affetti ed il volere, di modo che o l'uomo diventa capace di esso, ed è sulla via del progresso mentale, che fino ad un certo punto si può dire indefinito, o n'è incapace, ed è irremissibilmente stazionario.

Or qui sorge una grave questione: qual è lo stimolo o la spinta che porta l'uomo a passare da quegli atti riflessivi che riguardano l'oggetto del pensiero a quelli che riguardano la parola? In che modo egli passa dal parlare istintivo, imitativo, spontaneo al parlare riflesso, meditato, letterario? L'uomo naturalmente non riflette sulle parole, ma sulle cose; o se pensa alle parole, la sua riflessione sulle medesime non si ferma, ma mira dritto al pensiero che ne è significato: per qual mezzo adunque verrà egli condotto a tal grado di coltura da vedere la necessità di porre sull'espressione uno studio presso che pari, e talvolta fors'anco maggiore di quello che fa sul pensiero e sui suoi oggetti? La risposta è facile. Egli sentirà questo bisogno e piglierà quest'abito quando venga ammaestrato ed esercitato nell'analisi della parola, nello studio delle leggi del linguaggio, delle infinite maniere di esprimere la stessa idea; quando sentirà la necessità della scelta fra queste, che dicesi eleganza (*ab eligendo*), scelta necessaria per trovare quelle che rispondono a capello al pensiero, all'affetto, alle convenienze stesse che pur bisogna rispettare quando altri non voglia offendere in nessuna guisa l'orecchio ed il buon gusto degli ascoltatori.

Ma quest'analisi della parola, questo studio delle sue leggi su qual lingua devesi fare? Qui noi troviamo varie risposte che danno luogo a varii sistemi d'istruzione, specialmente di quel grado che dicesi media o secondaria. Alcuni dicono che questo studio è inutile e che basta studiare le cose, od almeno che

basta lo studio della lingua materna. Altri pensano che nè lo studio delle cose, nè quello della lingua materna sono sufficienti, ma che vuolsi una lingua straniera che adempia certe condizioni, non importando che questa sia antica o moderna. Altri finalmente sostengono che questo studio vuol esser fatto sulle lingue antiche e da noi principalmente sulla latina. Fra questi ultimi vi ha chi esclude in tale periodo dell'educazione qualunque altro studio, e chi si contenta di accoppiar ad esso alcuni studi scientifici i quali, tenendo di necessità un posto subordinato, si dicono perciò accessorii. Questa contesa fu viva ed ardente più che altrove in Germania, all'occasione che due uomini insigni lo Schelling e il Thiersch presero parte nel 1829 alla proposta d'un nuovo ordinamento di studii medii per la Baviera; e si è pure suscitata fra noi per l'istituzione che fu fatta nel 1848 de' collegi nazionali, e durò lungo tempo quantunque alcuni gravi scritti e severe discussioni avessero dovuto affrettarne il termine (1). Cerchiamo anche noi, se pur ci è dato, di recar qualche luce in questo argomento trattando brevemente le questioni a cui dà luogo, le quali possono, a nostro avviso, essere ordinate nel seguente modo: 1° se nelle scuole medie basti lo studio della lingua materna o nazionale; 2° quali condizioni si richieggano in una lingua straniera presa come strumento o mezzo di educazione intellettuale; 3° se una lingua moderna possa riunire tutte le condizioni richieste; 4° se la lingua latina risolva il problema; 5° a quali condizioni lo risolva; 6° se lo studio di questa lingua debba essere esclusivo od accoppiato a quello degli elementi delle scienze convenientemente distribuiti nel corso e coordinati allo studio dell'antica filologia. Nella soluzione delle prime questioni ci varremo di alcune assennate considerazioni che troviamo conformi alla teorica testè esposta nell'opera di Saint-Marc-Girardin: *De l'Instruction intermédiaire en Allemagne*.

(1) Fra gli scritti più pregevoli pubblicati in Italia su questo argomento, oltre parecchi lavori stampati nella *Rivista Italiana*, effemeride mensile che si pubblicò negli anni 1849, 1850 dall'egregio Prof. Domenico Berti, citeremo specialmente i due seguenti: *Dell'Istruzione secondaria in Piemonte* per A. Peyron. Torino 1851; — *Della Istruzione pubblica in Piemonte, Considerazioni e Proposte* del Cav. G. M. Bertini. Torino 1857.

QUESTIONE PRIMA.

Se basti nelle scuole medie lo studio della lingua materna o nazionale.

Nessuno nega che sia cosa utile ed aggradevole sapere più lingue. Noi ci troviamo per tal modo in comunicazione con un maggior numero di nostri simili od almeno coi loro scritti. Tale è il vantaggio più appariscente dello studio delle lingue. Ma noi cerchiamo se oltre di questo non ve n'abbia un altro più recondito e prezioso; e se lo studio d'una lingua non sia un utile esercizio mentale.

Saper molte parole e poter domandare il pane in sei od otto lingue diverse non val nulla per l'intelligenza. Quello di che la mente abbisogna è uno studio che la addestri a svolgere le idee in un ordine regolare e ad esprimere chiaramente ed efficacemente i suoi pensieri. La conoscenza delle parole non basta, vuolsi quella delle leggi che presiedono alla disposizione delle parole e determinano le relazioni delle une colle altre Queste leggi formano ciò che si dice Grammatica. Ora non v'ha che lo studio d'una lingua straniera che possa insegnare ciò che è la Grammatica. Per la lingua o pel dialetto materno non vi è grammatica; la natura e l'abito impediscono che per la lingua materna la grammatica diventi una scienza. Noi la sappiamo prima d'apprenderla; lo studio ne è dunque impossibile. Noi possiamo impararne a memoria le regole, ma le applichiamo istintivamente, laddove per le altre lingue quest'applicazione richiede attenzione e lavoro. Egli è per mezzo delle altre lingue solamente che noi apprendiamo che siano le diverse parti del discorso, il nome, il verbo, ecc. ecc., e secondo quali leggi ciascuna deve essere modificata e collocata; egli è solamente coll'aiuto delle lingue straniere che noi giungiamo a comprendere come il pensiero e la sua espressione non siano una cosa sola, e che noi scopriamo l'interno meccanismo della nostra propria lingua. L'uomo che non fu mai condotto a riflettere sulla grammatica, è persuaso che il pensiero e la parola non sono che una sola ed identica operazione della mente; ei non comprende come il pensare ed il parlare siano due cose differenti e successive, nè come per ma-

nifestarsi il pensiero si debba conformare alle leggi della grammatica; ei non sa che senza questa condizione non v'ha chiarezza, cioè non v'ha linguaggio; poichè a che serve il linguaggio se non a farci intendere dai nostri simili? Ora osservate gli uomini che non istudiarono la grammatica, ossia quella delle lingue antiche, ossia delle lingue moderne, fosse pur solo quella della lingua nazionale; ascoltateli a fare una narrazione, leggete ciò che scrivono; quale oscurità, sovente quale confusione! Per me io sarei tentato di dire che l'ignorante, tolto il caso di quegli uomini di squisito senso che indovinando ciò che non sanno, indovinano del pari i mezzi di essere chiari, è inintelligibile due volte su tre. La conoscenza della grammatica, non importa quale, vale a dire la conoscenza dell'interiore struttura del linguaggio e la sua pratica quotidiana nel lavoro della traduzione, ecco ciò che forma nella mente gli abiti della chiarezza, dell'ordine, della precisione, i quali costituiscono la migliore educazione intellettuale. Nell'esercizio della traduzione non si può a meno di analizzare le parole, le frasi, i periodi; di notare il posto occupato da ciascuna parola; di riconoscerne il valore dai diversi segni di collocazione o di desinenza. È d'uopo paragonare le leggi, il genio di due lingue diverse, e questa comparazione farla praticamente. È d'uopo che si volga e rivolga in più modi e più volte il pensiero per coglierne la vera espressione.

Chi non provò le difficoltà alcuna volta insuperabili di trovare in una lingua le forme corrispondenti a quelle dell'altra? come non si sente ora mancare la forza, ora la grazia, ora la precisione, quando la brevità e quando la chiarezza ai varii modi tentati di volgere lo stesso pensiero? La traduzione obbliga la mente ad un lavoro delicato e difficile; la obbliga a far tentativi ripetuti con insistenza, perchè la meta ti pare talvolta vicina, eppure, quando credi d'afferrarla, eccola vieppiù discostarsi come la meteora del deserto. Questo è il merito psicologico e pedagogico della traduzione: poichè i migliori esercizi son quelli che hanno per iscopo di svolgere le forze che sono in noi stessi, piuttosto che condurre all'acquisto di qualche cosa che sia fuori di noi. Come la ginnastica giova al corpo, perchè ne sviluppa le forze, perchè ci apprende a meglio valerci delle nostre mem-

bra, a regolarne e dirigerne con sicurezza i movimenti; così la traduzione giova allo spirito perchè ne ingagliardisce le forze e gl'insegna a meglio servirsi delle sue facoltà nei lavori mentali per mezzo di ripetuti ed assidui sforzi e tentativi. Lo studio delle lingue è un corso di filosofia ad uso comune, è la logica più semplice e più vera, e deve perciò continuare ad essere la base dell'istruzione. Ma sotto questo rispetto avvi forse una lingua che giovi a preferenza d'un'altra? E le lingue antiche sono elleno degne di essere preferite alle moderne? Vediamolo.

QUESTIONE SECONDA E TERZA.

Quali condizioni si richieggono in una lingua straniera presa come strumento o mezzo di educazione intellettuale; e se una lingua moderna adempia quelle condizioni.

Una lingua straniera per servire a quest'uopo non debb'essere nè troppo facile nè troppo difficile; e la letteratura a cui dà adito lo studio di essa, non debb'essere troppo simile nè troppo dissimile dalla letteratura nazionale, ma sufficientemente diversa da essa e fortemente connessa colla medesima, perchè sia un anello della tradizione letteraria della nazione.

Primieramente vuolsi dare la preferenza a quella lingua che per molti capi si discosta dalla lingua materna, affinchè la differenza ecciti l'attenzione sulle leggi della grammatica senza allontanarsene per modo che la mente vi si trovi affatto straniera. Di fatto, prendete una lingua che si avvicini di troppo alla lingua materna, che abbia pressochè la stessa costruzione, lo stesso andamento, l'indole stessa e la stessa grammatica, che non differisca finalmente fuorchè nelle parole, che ne avverrà? L'allievo non sarà condotto dalla necessità a studiare le regole che determinano il valore delle parole, dipendente dalla loro formazione o collocamento, non giungerà ad acquistarsi l'idea delle leggi della lingua, insomma non apprenderà la grammatica. L'uso che lo impedisce di apprendere riflessivamente la grammatica della lingua materna, lo condurrà nello studio di quest'altra che non gli è straniera fuorchè nelle parole, e perciò la sua mente non si eserciterà che su queste, apprenderà il dizionario, ma

non la grammatica. Tal è l'inconveniente delle lingue moderne che formano una sola famiglia derivante dal latino, come l'italiano, lo spagnuolo, il francese: s'apprendono per uso anzichè per istudio; e la memoria le sa meglio dell'intelligenza. Le lingue moderne, in generale, non presentano, a dir così, sufficiente resistenza all'azione dello spirito, secondo il precetto d'Orazio: *teneræ nimis mentes asperioribus sunt formandæ studiis.* Onde avviene che prima d'apprenderle noi ne sappiamo già una buona parte; e qui non parlo delle parole le quali nello studio della lingua sono la bisogna della memoria e non altro, ma parlo della struttura della lingua, del suo organismo, in una parola della sua grammatica; ecco ciò che nelle lingue moderne noi sappiamo già prima, ciò che sappiamo per abito acquistato a cagione della rassomiglianza delle lingue moderne fra loro. Ciò sapendo per imitazione e per abito, noi non ce ne rendiamo conto, non ne facciamo oggetto di studio; poichè per istudiare ciò che si sa, e per sostituire la scienza all'istinto ci vuole una forza di riflessione e di volontà che s'incontra di rado. Onde avviene anche di rado che colle lingue moderne noi facciamo quel corso di filosofia ad uso comune che è il merito particolare dello studio delle lingue.

S'egli è difficile di condurre i fanciulli a fare sopra una lingua moderna quel lavoro mentale che, a nostro avviso, è la vera educazione della intelligenza, la cosa non è però impossibile a condizione che questa sia una lingua alquanto disparata dalla materna e venga insegnata metodicamente. La lingua italiana e la tedesca possono rendersi a vicenda questo servigio; esse differiscono abbastanza perchè le loro discrepanze sveglino l'attenzione de' fanciulli. Non sarebbe lo stesso trattandosi dell'italiano in confronto dello spagnuolo o del francese a paragone dell'inglese. La lingua italiana e tedesca sono abbastanza vicine e lontane, simili e differenti per servire utilmente di termine di paragone l'una all'altra. Quando ci si presenta il tedesco e vi vediamo i casi de' suoi nomi, le sue inversioni, le sue preposizioni ora unite ed affisse ai verbi ed ora staccate da questi, tutti i caratteri insomma di una lingua dotta e copiosa, noi troviamo nel confronto di essa colla nostra numerose differenze atte a risvegliare la nostra attenzione, e ad insegnarci che le lingue

hanno ciascuna le loro leggi, e per avviarci a quello studio filologico che riguardiamo come necessario all'alta coltura della mente. Se la lingua tedesca non fosse nostra contemporanea, le sue forme derivanti dalla sua origine sarebbero forse troppo differenti dalle forme e dall'indole della nostra lingua, così che la mente si troverebbe forse troppo straniera in faccia ad essa imprendendone lo studio. Ciò che ne scema la differenza è questo che le due lingue vivono nello stesso tempo e s'aggirano nella stessa cerchia d'idee. Anco maggiore sarebbe la difficoltà d' un primo studio filologico nazionale fatto sopra una lingua semitica antica, e pel troppo diverso sistema gramaticale, e fors'anco per la troppa povertà del vocabolario il quale confonde od almeno non giova a discernere e chiarire abbastanza le idee affini, che nella nostra sono pienamente determinate e distinte.

Ma se questo esempio ci mostra che una lingua moderna può adempiere la prima condizione di non essere troppo facile nè troppo difficile, non risponde però alla seconda d'introdurci in una letteratura simile alla nostra e fortemente connessa colla medesima in modo da continuare la nostra letteraria tradizione. Se questa tradizione non si avesse, se si trattasse d'un popolo uscito pur ora, a dir così, dalle fasce della barbarie, che non avesse storia nè retaggio di civiltà antica, ben si potrebbe concedere, anzi sarebbe necessario educarlo con que' mezzi filologici e con que' tipi che più son consentanei all'indole sua, ma questo fortunatamente non è il caso nostro. Il perchè potendosi studiare la lingua nazionale nelle sue origini accoppiando alla filologia la storia, e le nostre condizioni in quelle dei nostri maggiori, è chiaro che sarebbe opera dissennata il voler rinunziare a tutti questi vantaggi per amore di ciò che è moderno e per odio dell'antico.

QUESTIONE QUARTA.

Se la lingua latina risolva il problema.

Veniamo ora alla preferenza che la lingua latina ha ottenuto finora nella educazione. Il latino è sempre stato l' oggetto di quello studio del linguaggio che noi raccomandiamo. È forse

a torto? merita esso tale preferenza? non gli si diede questa forse finora per mero uso? è tempo di negargliela? Noi già vedemmo che cosa si richiegga perchè una lingua sia acconcia allo studio da noi desiderato, ed abbiamo riconosciuto che le lingue moderne in generale non vi si prestano sufficientemente. Il latino, all'incontro, vi è mirabilmente adatto. Esso ha con tutte le lingue europee le precise relazioni di differenza e di rassomiglianza che noi desideriamo. Quando gl'Italiani ed i Francesi pigliano ad esame la dizione latina, vi trovano i casi e le inversioni che non esistono nella loro lingua e loro additano la scienza della grammatica. In quanto alle rassomiglianze (lascio da parte quella delle parole) nella lingua latina, come nella nostra, le preposizioni non si staccano dai verbi come nel greco omerico e nel tedesco, le parole non si accoppiano e non si compongono, se non in rari casi, per formarne delle nuove, non avvi quel lusso di particelle che dinotano le mille gradazioni della frase greca e vi servivano di punteggiatura; il latino è una lingua più precisa, più semplice, più analitica che non è il greco nè il tedesco.

Ei parmi ancora, quando si considerano i mutamenti e le vicende delle lingue, che queste procedano dal composto al semplice e che esse sono più complicate, più copiose, più dotte a misura che sono più antiche, ed all'incontro più precise, più schiette, più analitiche a misura che sono più moderne. Le lingue moderne paiono abbreviazioni d'antichi e maestosi idiomi, raccorciati, semplificati, ridotti ad uso comune. Non è mica il dizionario che s'abbrevia e si semplifica; è bensì la grammatica, cioè la struttura e l'organismo della lingua. Vi saranno forse più vocaboli, ma questi sono governati da leggi più semplici. Dal greco al latino la costruzione della frase si semplifica, e dal latino all'italiano si semplifica ancora in modo singolare. Presso di noi non v'hanno i casi de' nomi, e per conseguenza pochissime inversioni. Il valor delle voci non è più determinato dalla loro terminazione, ma dal posto che tengono nella frase; e questo posto, massime nel francese, è quasi fisso ed invariabile. Alla costruzione oratoria che colloca le parole secondo il grado della loro importanza, e che pone prime quelle che sono più caratteristiche, noi abbiamo sostituito la costruzione analitica, la quale le dispone in ordine logico, il soggetto dapprima, l'attributo e il verbo dappoi.

Certamente io non penso che per dare al latino la preferenza nell'educazione, i nostri maggiori abbiano fatto le riflessioni che ora facciamo noi per difenderla. La cosa era venuta affatto naturalmente, ed è perciò che si fece bene. Il latino nel medio evo era la lingua comune dei dotti e dei chierici; per mezzo del latino il medio evo si collegava coll'antichità, e non c'era verso di conoscere l'antichità senza sapere il latino.

Ora lo studio dell'antichità costituisce a giusto titolo una gran parte dell'educazione dei popoli moderni. I nostri pensieri sono nati dai pensieri dei nostri maggiori. Supponete che si cancellino dalla nostra mente tutte le idee che noi abbiam tolto dagli antichi, noi saremmo impauriti del poco che ci rimarrebbe.

Per quanto l'umanità si sforzi talvolta di scindersi in più parti ed in più età, di cui la seconda non debba più nulla alla prima, nè la terza alla seconda, la cosa è impossibile. L'umanità è una, è sempre un solo e medesimo uomo che traversa i secoli, ed i pensieri dell'età matura rampollano da quelli della sua giovinezza. Toglietе all'uomo la memoria che gli serve a collegare tutti i suoi pensieri, fate che a 30 anni egli sia obbligato a disfarsi del pensiero dell'ieri e di ricominciarne la tela, non avrete più un uomo, ma tre o quattro bambini, poichè ad ogni età si ritornerebbe bambini.

Togliete ora all'umanità lo studio degli antichi, rompete il vincolo che lega i pensieri dei diversi secoli, voi non avrete più civiltà, poichè ogni secolo sarebbe obbligato a ricominciare il suo approvigionamento d'idee, ed il lavoro de' padri andrebbe perduto pei figli.

Un'altra ragione che deriva dalle considerazioni premesse intorno all'indole delle lingue antiche, giova a porre ancora in maggior luce i vantaggi di questo studio. Le lingue antiche, abbiam detto, sono più sintetiche delle moderne; lo stesso dicasi del loro pensiero e del lavoro mentale necessario a comprenderlo e a ricostruire, a dir così, nel nostro pensiero, coi materiali che quegli autori ci somministrano, lo stato della loro civiltà. Negli scrittori moderni il pensiero, tolte poche differenze, è uguale in tutti, perchè appartengono allo stesso periodo di civiltà ed attinsero tutti allo stesso fonte e si nudrirono delle stesse credenze. Perciò conosciuto il valor delle parole e quel

tanto di grammatica che basti per comprendere una lingua, ogni difficoltà puossi dir vinta; ma per dominare il pensiero dei classici scrittori vuolsi che lo studioso si crei, a così dire, un mondo nuovo per lui, il mondo dell'antichità, vario per religiose credenze, per leggi civili, per costituzione di stati, per consuetudini, per riti, per tradizioni, per timori, per desiderii, per isperanze, per amore indomito di patria, per odio immenso alla servitù, per maggior forza sintetica del pensiero, per maggior vigoria di membra e di volontà, un mondo insomma, a ricostituire il quale e la ragione e l'affetto, e l'immaginazione ed il senno, e tutte le intellettuali e morali potenze vengono messe in movimento, e che esercitate contemporaneamente nella meditazione e nell'imitazione del sublime tipo morale proposto dal Vangelo, vanno acquistando quella tempra di pensiero virile, d'entusiasmo pacato e tranquillo, di proposito tenace e generoso che forma il grande scrittore il quale è pure ad un tempo l'uomo grande.

Or non è a dubitare se questi studi meritino il moderno epiteto di forti, e se chi fu a lungo esercitato convenientemente in questa intellettuale palestra, sappia esprimere i proprii pensieri con evidenza e con efficacia, sappia tessere un ragionamento ben connesso e virile, sappia dipingere agli altri se stesso e l'uomo all'uomo, sappia in una parola coll'altezza della sua mente dominare e reggere le altrui menti, istruire, dilettare, commuovere e spingere l'umana attività al degno suo fine. Questi beni assai più sentiti che espressi vinsero in ogni tempo la mania innovatrice di coloro che esagerando i vantaggi dello studio delle cose, vollero bandire dall'alta istruzione lo studio delle lingue antiche, ed ispirarono al Foscolo la magnanima invettiva:

> Or ardi, Italia, al tuo Genio ancor queste
> Reliquie estreme di cotanto impero,
> Onde più che di tua divisa veste
> Sia il vincitor di tua barbarie altero.

E presso quella nazione medesima, ove la frenesia di novità fu maggiore, nel 1845 strappò dal labbro d'uno de' suoi più insigni scrittori ed uomini di stato il più grande elogio della latinità.

Ma l'antichità per noi popoli moderni ha due aspetti e consta di

duc parti, civile e religiosa; che se sotto il primo aspetto la lingua latina ha quell'importanza che abbiamo veduto , non ne ha meno sotto il secondo il quale ce la presenta come antica e moderna ad un tempo, come lingua morta e viva tuttora. I padri della chiesa sono un anello della catena dei grandi scrittori latini; sono la trasformazione cristiana del pensiero antico; sono il vero modello della sacra eloquenza e della cristiana filosofia, e mal s'apporrebbe chi credesse inutile alla conoscenza della lingua e letteratura patria l'attingere a queste fonti della civiltà non meno che della religione. Ma la lingua latina, abbiam detto, è viva; e per gl'italiani come pei cattolici in generale, è un vincolo che ne lega i cuori e le menti nell'unico grande obbietto dell'amore e del culto di Dio. La nazione italiana per questa parte è la primogenita fra le nazioni moderne e civili; è la nazione jeratica che cammina alla testa delle nazioni che militano sotto la bandiera della cristiana civiltà, bandiera che stringe ed innalza agli occhi dell'umanità il capo della cattolicità che è la sola, fra i culti che s'appellan cristiani, che viva e dia segni di vita operosa e potente; laddove nelle sètte dissidenti, se ne togliamo le negazioni, non s'è veduto mai, come a' nostri tempi, sintomi così evidenti di sonno e d'impotenza. Il perchè, se la lingua latina fu già universale per la trattazione delle cose politiche, scientifiche e letterarie, non cessa d'esser tale anche adesso per quelle che spettano alla religione che è in potenza e che sarà in atto, universale secondo le divine promesse, ed abbraccerà, quanto vive lontana l'umanità.

Diniegare adunque alla classe colta ed eletta della nazione italiana questa parte della sua coltura, è lo stesso che abdicare il primato religioso d'Italia, è, direi quasi, un amoreggiare cogli eterodossi; è uno sciogliere od almeno un rallentare i vincoli che stringono i membri dell'italica famiglia e delle molteplici sue colonie le quali, abbenchè politicamente da lei disgiunte od almeno indipendenti, pur le sono moralmente unite per comuni credenze e per immortali speranze.

La lingua latina adunque risòlve il problema: 1° perchè è convenientemente difficile; 2° Perchè ci spiega la nostra lingua e la nostra letteratura; 3° perchè mantiene viva la tradizione nazionale; 4° perchè è la lingua sacra del cattolicismo.

Ma non puossi forse conoscere l'antichità senza sapere le lin-

gue antiche? Non abbiamo noi le traduzioni? Le traduzioni certamente ci sono utili per varii capi; ma non ci fanno conoscere l'antichità, od almeno non ce ne danno che un riflesso ed un'ombra. Non vediamo noi tuttodì che la sola maniera di conoscere un popolo è di visitarne il paese? Là solamente noi ne comprendiamo il pensiero, l'indole, i costumi. Ora l'unico mezzo che noi abbiamo di visitare l'antichità consiste nello studiarne la lingua e la letteratura, consiste nel conversare co' suoi poeti, co' suoi oratori, co' suoi storici. Lo studio d'una lingua ne dice assai più d'un popolo, e d'un'età che non tutte le traduzioni insieme. Le traduzioni per fedeli che siano, portano seco due inevitabili inconvenienti: l'uno è che sono scritte con modi moderni, e ciò per necessità; poichè altrimenti non sarebbero intelligibili; l'altro è che sono lette colle moderne idee. Per tal guisa quelle minute particolarità che compongono la fisionomia d'un autore e che il traduttore trascura, perchè gli paiono espresse abbastanza, non pervengono fino al lettore o gli pervengono sotto una falsa luce. Le traduzioni ci danno dell'antichità i lineamenti più spiccati, gli avvenimenti della sua storia, la parte esterna della sua letteratura; ma l'indole, il costume, l'intimo sentimento ci sfugge e non si trova se non collo studio delle sue lingue.

I greci, ci si dice, non istudiavano lingue antiche e non vediamo che nelle scuole della Grecia s'insegnasse la lingua Persiana o l'Assira. Vero; ma credete voi che i greci non istudiassero l'antichità? I più grandi filosofi Talete, Pitagora, Solone, Platone, Aristotele viaggiarono nell'Asia e nell'Egitto ove era la culla delle loro origini od almeno della loro sapienza. Di più nelle loro scuole si studiava Omero, e non erano queste tenute in pregio, se non vi s'insegnava la lingua Omerica, come è provato dal fatto di Alcibiade che diede uno schiaffo a quel maestro di scuola che non aveva il suo Omero; eppure Alcibiade non passò mai per pedante.

Così anche in Grecia era ammesso il nostro principio che l'educazione ha per base lo studio del linguaggio e della antichità.

QUESTIONE QUINTA.

A quali condizioni la lingua latina risolva il problema.

Grandi senza dubbio sono i vantaggi che dallo studio della classica antichità si possono ottenere; ma possiam noi dire che il fatto corrisponda alla teorica? Mal giova dissimulare i risultati dell'esperienza la quale per molte parti male istituita diede apparentemente ragione ai nemici dello studio di cui discorriamo. Quanti sono quei giovani che, terminato il corso di lettere latine, siano, non dirò innamorati dei grandi scrittori, ma li possano leggere con qualche affetto e senza stento? Quanti sono che a questi lavori i quali occuparono i più begli anni della lor giovinezza, ritornino col pensiero come a nido? Quanti sono al contrario che alle più lievi prove impallidiscono incerti sempre di colpire nel segno! Quanti sono, il che è ben peggio, che posti alla prova di scriver da sè, non danno prova nè di inventiva, nè d'ordine ne' pensieri, nè di proprietà nella elocuzione, ma li diresti bambini che cominciano appena a balbettare, nudi di scienza, inconscii affatto del mondo interno, nuovi del tutto ad ogni esercizio di riflessione alquanto elevata!

Cercando le cause di questi fatti noi troviamo le condizioni volute per far con profitto questo insegnamento ed attendere a questi studii. Queste cause sono tre, i maestri, gli alunni e l'ordinamento delle scuole latine.

Cominciamo dai primi. Molti sono, ed il numero giova sperare che cresca ogni dì più, i quali posti a dirigere e governare i giovinetti negli studi filologici fecero e fanno tuttora prodigiosi sforzi per aprire allo sguardo dei loro alunni più largo orizzonte, per ispirar loro il desiderio di veder più addentro che nella corteccia dei classici, per esercitarne l'ingegno che certo non manca in Italia; ma noi sappiamo ad un tempo quanto mancasse per l'addietro in queste scuole e più nelle classi minori, là ove si fanno i primi passi ed i più difficili, là dove si formano le prime abitudini e le più tenaci, là dove la noia è più frequente e più corruttrice, là dove s'assonna il pensiero e più profondamente, talchè scorrono gli anni, sopraggiunge la giovi-

nezza, si svegliano ad un tratto le passioni e le anime mal caute e mal difese, senza riparo in questo assalto, cadono miseramente in balìa di sogni e di delirii che sono talvolta la calamità di tutta la vita. Manca troppo sovente in queste scuole quell'arte per cui il maestro sa proporzionare il cibo della scienza all'intelletto, sa risvegliare le menti sopite, sa contemperare lo studio delle cose a quello delle parole, sa toccare le corde più melodiose del cuore, sa illeggiadrire e ravvivare le cose più aride, sa in una parola ispirare l'amore ed aprire la mente al vero, al bello, al bene.

Ma posta anche quest'arte difficile e rara negli insegnanti, la quale è necessaria a tutti, di qualunque grado essi siano e qualunque sia la scienza che insegnano, ai maestri di latinità è necessaria una sana critica. Eglino debbono essere capaci d'istituire un esatto confronto fra le idee antiche e moderne, fra l'antica e la moderna civiltà, fra il paganesimo ed il cristianesimo sotto tutti gli aspetti della vita intima e sociale, domestica e pubblica Queste idee e questa civiltà sono per molti capi non solo diverse ma opposte. Le idee religiose dei classici sono il politeismo e la divinizzazione della natura corrotta e delle passioni sensuali. Le idee morali sono affini alle religiose e consistono nella lotta o nel componimento fra l'orgoglio ed il senso. Quinci gli stoici, quindi gli epicurei. Le idee politiche sono la giustificazione del latrocinio sotto il nome di conquista. Le idee economiche si fondano sul principio della schiavitù e sull'odio al lavoro industriale. Le estetiche sono il culto della forma e della bellezza esteriore: tuttavia la grandissima importanza data dagli antichi alla forma artistica, fece sì che in moltissime parti sono modelli degni d'imitazione; ma quando questi modelli non vengano posti nella vera loro luce sono pericolosi, di che abbondano le prove che ci somministra la storia. Nel secolo XVI la Filosofia si ribella alla Religione per amore dei classici. La politica di Macchiavello per amore dei Classici è peggio che pagana; il politeismo è redivivo nella poesia e nelle arti del disegno; risorge la boria aristocratica per mezzo degli Spagnuoli, e l'odio del lavoro creditato dal feudalismo viene giustificato colle tradizioni romane. Quindi la lotta sociale che scoppiò contro tutte le idee cristiane nel 1789. E quantunque questa lotta

contro il principio religioso fosse combattuta a nome delle idee di uguaglianza e di fraternità umana, le quali sono pure cristiane, la malvagia idea pagana dell'apoteosi dello Stato o dello Stato onnipotente, tutto corruppe, ed il suo portato fu il Comunismo ed il Socialismo del 1848. Per provare come le idee dei Classici dominassero le menti dei terroristi del 93 e di tutta la rivoluzione francese si badi solo al risorgere degli antichi nomi di Console, Imperatore, Prefetto, Plebisciti, Senatusconsulti, Panteon, Colonna Traiana ecc. ecc. Murat si sottoscrive *Caius Graccus*; quanti vollero esser Bruti primi e secondi! quanti Camilli! quanti pretesi Fabrizi! Ma Cesare gli fiaccò tutti sotto il peso del suo prepotente volere (1).

Per queste ragioni non sappiam menar buona l'opinione di un moderno scrittore (2) il quale vorrebbe insegnare la Storia Italiana per mezzo della Greca; vale a dire far conoscere una società moderna e cristiana per mezzo di una società antica e pagana. L'insegnamento simbolico è possibile quando v'è analogia fra il simbolo e la cosa simboleggiata; impossibile, se v'ha contrarietà. Ora questa contrarietà è un fatto che nessuno può negare, è contrarietà religiosa, morale, giuridica, economica, sociale congiunta con un po' d'analogia politica non nel fondo ma nella forma di Governo; perchè v'ebbero assemblee costituenti, circoli politici, dimostrazioni di piazza, demagoghi, tiranni, proscrizioni, fazione liberale, dispotica, anarchica, moderata, voi guardando tutta questa superficie istorica credete buonamente che una società sia o possa essere immagine dell'altra; ma allora dimenticate che nelle società moderne lo scopo sociale è il bene degl'individui, nelle antiche il bene delle comunanze. Allora prevaleva il Municipio ed i cittadini deliberavano per sè stessi; ora prevale la nazione e la nazione non può deliberare che per mezzo de' suoi rappresentanti. Leggete Aristotile e vedrete come egli cerchi perfino quanto debba essere grande la città e la piazza per costituire uno Stato ed essere adatta alle concioni. Allora lo Stato era sopra tutte le leggi, ora è tutore e moderatore dei diritti naturali da lui riconosciuti. Allora i

(1) V. Fed. Bastiat — *Baccalaureat et Socialisme.*

(2) *Dell'Istruzione secondaria in Piemonte,* sopra cit.

cittadini volevano vivere del sudore degli schiavi, ora gli schiavi son diventati cittadini. Allora i principii eterni del giusto e dell'ingiusto erano oggetti di perpetua contesa fra i filosofi ed i sofisti, ora, grazie a Dio, son definiti dal Vangelo. Allora la religione era uno strumento politico nelle mani dei governanti, ora è indipendente da questi e tanto più risplende agli occhi dei Cristiani quanto meno s'ingerisce ne' politici dissensi, e quanto più si limita a predicare la carità e l'imitazione di Cristo. Quindi vedete che non vuolsi credere che ne' classici scrittori sia proprio lo stillato della sapienza, nè che sia sacra l'autorità di questi oracoli, nè che abbia a dirsi barbaro ed ostrogoto chi muti sillaba ai loro dogmi. Vedete anzi la necessità di formare nei futuri insegnanti quel giusto criterio che discerne l'orpello dall'oro, fa vieppiù spiccare il vero ed il bene colla stessa opposizione del falso e del male. Ora questo giusto criterio non s'acquista fuorchè con un'acconcia preparazione fatta sulla storia del pensiero, della parola e dell'azione privata e pubblica dell'antichità. Poichè la parola tramezza fra il pensiero e l'azione; è effetto del primo e causa della seconda, è manifestazione di entrambi. Togliete lo studio dell'uno; la filologia è un'arida nomenclatura, un dizionario, un empirismo, una *verborum mercatura*, come la chiamava S. Agostino. Togliete lo studio dell'azione; e voi mutilate la scienza che deve condurvi alla conoscenza del mondo antico e moderno; correte pericolo di troppo esaltare o di troppo deprimere le virtù dei nostri padri ed i benefizi dell'antica civiltà; voi eliminate l'elemento morale e civile onde stupende lezioni raccoglie la gioventù che si specchia nella grandezza e nell'eroismo antico per ristaurare la patria decaduta dopo tre cicli di civiltà sempre ammirabile e rinnovata. Il pensiero filosofico degli antichi sopratutto e dei loro sistemi debb'essere noto all'interprete dei loro scritti, se non vuole che buona parte di essi sia una lettera morta ed un libro chiuso da sette suggelli. Quindi apparisce la necessità d'instaurare in maniera analoga a ciò che s'è fatto in Piemonte col Regolamento del 1847 gli alti studi letterarii in modo che la filologia italiana, latina e greca sia accompagnata dalla storia civile di quei popoli e dalla storia dell'antica filosofia; ai quali studi aggiungendo come complemento quello della Pedagogia teorico-pratica, onde i futuri insegnanti

non salgano le cattedre nuovi dei procedimenti didattici e dei mezzi disciplinari, giova sperare che la loro preparazione al difficile uffizio che assumono, sia sufficiente, e che non poco incremento abbiano ad acquistarne la coltura e l'educazione della nostra gioventù.

Abbiamo fin qui veduto come debb'essere fatto l'insegnamento delle lettere antiche, ossia quali siano le condizioni richieste negli insegnanti per ottenere i vantaggi che da questo studio si possono ragionevolmente sperare. Dobbiamo ora cercare quando e da chi debba esser fatto lo studio dei classici antichi, ossia quali sono le condizioni richieste negli alunni.

I fautori dell'antico sistema di studi risolvono la triplice questione del metodo, dell'opportunità e delle persone in modo tutto loro proprio, cioè sanzionando i vecchi errori ed abusi. Essi credono che il pensiero e la forma della classica antichità sia tutto oro di coppella e le tributano per conseguenza la più illimitata ammirazione. Opinano in secondo luogo che questo studio si possa fare a qualunque età, ed obbligherebbero volentieri i fanciulli a togliersi in mano il Donato od il Lancelot, appena lasciarono il sillabario. E finalmente credono che questo sia lo studio unico a cui debbano applicarsi tutti i cittadini a qualunque classe appartengano, a qualunque carriera siano avviati. Noi ci permettiamo di dissentire da loro su tutti e tre questi punti, e crediamo che queste loro opinioni siano esagerate anzi che no, e derivanti dall'ignoranza in cui giacciono delle condizioni e delle necessità dei nostri tempi, della scienza dell'insegnamento, e de' sani principii religiosi e civili. Abbiamo già risoluta la prima questione riguardante i maestri; veniamo alle due altre che si riferiscono agli alunni.

Lo studio della latinità richiede una sufficiente preparazione. La lingua latina non può essere uno studio primo; poichè, se eccettuate il Montaigne (1) a cui il padre aveva fin dall'infanzia insegnato praticamente questa lingua, i giovanetti in generale la

(1) Un fatto analogo troviamo narrato in una recentissima biografia di un celebre professore tedesco. *Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pædagogik dargestellt von Prof.* ARNOLDT. — Braunschweig. 1861.

imparano con istudi teorici e con esercizi pratici consertati acconciamente fra loro.

Questa è dunque una lingua che s'impara per mezzo d'un'altra, e suppone già nota la lingua nazionale e la sua grammatica La lingua nazionale s'impara imitativamente dalla bocca del maestro e teoricamente collo studio della grammatica e de'suoi principii generali applicabili a qualunque lingua. Nei paesi poi ove la lingua materna non è la nazionale, ma un dialetto, i fanciulli debbono fare un doppio lavoro; apprendere prima praticamente la lingua nazionale e la sua grammatica, poi valersi dell'una e dell'altra per apprendere la lingua latina; ecco una prima preparazione. Ma prima ancora d'imprendere lo studio della letteratura ed affrontare le difficoltà dell'interpretazione dei classici scrittori, è di mestieri una nuova preparazione. Per fermo sono di due sorta le difficoltà contro cui hanno da lottare i giovani in questa interpretazione: 1° difficoltà di lingua, 2° difficoltà di pensiero. Abbiamo già veduto quante siano le seconde, le quali nascono dalla diversità di religione, di tradizioni, di leggi e di costumi, diversità di ogni sorta. Ora il buon senso e l'apologo di Esopo c'insegna che per vincere facilmente più difficoltà è d'uopo dividerle e superarle ad una ad una.

Dunque anche nel nostro caso si debbono prima vincere le difficoltà del vocabolario e della grammatica, poi quelle del pensiero. Per questo motivo i più valorosi maestri di latinità come il Lhomond, il Sirct ed altri scrissero appositi compendii di Storia Sacra, di Storia Romana e Greca ove i fatti narrati o sono già noti o s'apprendono agevolmente, perchè l'autore si ristrinse alle biografie degli uomini illustri ed ai fatti più solenni di quelle nazioni. Altri poi fece raccolte di pensieri morali stralciati dalle opere dei classici, nei quali è nulla o minima la difcoltà che presenta il pensiero. E v'ha ancora chi propose acconce antologie di scritti tolti da'Santi Padri latini, come fece N. Tommaseo ed altri scrittori del Belgio e di Germania, ove il pensiero cristiano, siccome o già noto ai giovanetti o di facile intelligenza, può essere oggetto di esercizi grammaticali e destare ad un tempo ne'loro cuori idee e sentimenti morali e religiosi, può perfezionare le nozioni acquistate nel catechismo ed aumen-

tare la loro suppellettile di fatti attinti alla storia del cristianesimo. Maturandosi intanto vieppiù il loro criterio collo studio della religione, è allontanato o scemato grandemente il pericolo degli errori del paganesimo. Tale ci pare il costrutto da cavarsi dalla polemica agitata, or son pochi anni, in Francia contro gli scrittori pagani, e tale la giusta misura, entro cui vuol essere contenuta la teorica esposta dall'abate Gaume nel celebre suo opuscolo.

Quando poi furono rafforzati i giovanetti nella grammatica, ed ebbero apprese le prime nozioni di storia, di mitologia, e d'archeologia nei compendii sovra citati, si dà mano ad uno o più autori latini, e si prosegue lo studio felicemente, perchè i primi esercizi ne furono una prossima ed acconcia preparazione. Dunque alla prima questione: quando debba essere cominciato lo studio dei classici latini? noi rispondiamo distinguendo i primi esercizi sulla lingua dallo studio propriamente detto dei classici; collochiamo quelli dopo il corso elementare; poniamo questo dopo il corso della grammatica latina, od almeno dopo quella preparazione che abbiamo descritta.

Venendo ora alla seconda questione: da chi debba esser fatto questo studio?, non possiamo, come apparisce dalle cose dette, consentire con quelli i quali opinano che questo studio si possa fare a qualunque età, ed obbligherebbero volontieri i fanciulli a togliersi in mano l'Alvaro o il Donato, appena deposero il sillabario; come neppure possiamo menar buona la pretesa di chi crede a quest'unico studio debbano applicarsi tutti i cittadini a qualunque classe appartengano, ed a qualunque carriera siano avviati, se pur aspirano a qualche coltura.

Egli è un fatto che, quantunque lo studio della latinità, a detta de' periti nello insegnamento, ove sia fatto opportunamente e sotto la direzione di valenti maestri, possa essere abbreviato; pure richiede parecchi anni, e molti più ne occupa ove si voglia percorrere una parte un po' ampia del vasto campo di quella letteratura. Ora molti giovani appartenenti a famiglie di commercianti, d'industriali, di operai non possono percorrere l'intero corso, e lo abbandonano senza avervi attinto quelle conoscenze ed acquistatone quella perizia, che possa loro giovare nel resto della loro vita. Apriamo le tavole statistiche dei col-

legi e delle università e troviamo che sopra due mila giovinetti che cominciano la prima classe di grammatica latina, appena 400 circa compiono il corso filosofico, e di questi forse i sei decimi soltanto si presentano agli esami detti del magistero, ed un numero molto minore di questi ultimi pervengono all'acquisto di un grado accademico. Dunque per una buona parte di coloro che frequentarono le scuole classiche lo studio per lo più sì spinoso della latinità non giova a nulla, nuoce anzi, poichè il tempo ivi impiegato avrebbero potuto occuparlo in esercizi e studi più utili; e finalmente perdono od almeno non acquistano a cagione di esso l'abito e l'uso del lavoro meccanico e del commercio. Che sarà poi se questi giovani furono educati in quegli istituti, ove il corso elementare non dura che un anno o due, e ne escono per conseguenza senza saper scrivere una lettera, nè una polizza, senza saper far di conto, senza conoscere la carta geografica del loro paese? Ma queste son cose sì note che ci vergogniamo di doverle ripetere per confutare certi utopisti. Parli per noi il Gozzi che con fina ironia ed arguto stile temprerà l'aridezza delle nostre considerazioni. « Ricordomi, egli dice, che quando io andava alla scuola, vi vedea molti fioriti e capaci giovani i quali studiavano con tutto il cuore, e affaticavansi dì e notte per imparare, gareggiando tutti a chi più s'addottrinava. A me parea allora una bella cosa a vedere quei novellini germogli d'una città e dicea fra me: oh nobile ed egregio onore che ne avrà questo luogo, quando usciranno di qua così bene ammaestrati giovani e così dotti! A poco a poco trascorsero gli anni, e coloro che io credea di vedere occupati a speculare, a ragionare o a scrivere cose grandi, li vidi appresso condotti dalla condizione di loro famiglie ad occuparsi fin nei più menomi mestieri e nei più meccanici lavori. Oh che diavol, dissi io allora, avevano che fare quelle cotante grammatiche e rettoriche? E a che pensavano i padri loro quando li mandavano ad imparare Cornelio Nipote e Cicerone? Non era il meglio avvezzar loro le braccia e la testa a quello che fanno al presente, che empierli di latinità, di figure? Non credevano essi forse che tanto sia necessario al mondo un buon calzolaio, quanto un buon grammatico e più? Che tanto giovi un perfetto fabbro quanto uno squisito rettorico? Perchè non si aprono scuole

costà di fucina e martello, colà di seghe e pialle, in un altro luogo di salamoie? Tanto che ogni condizione di gente ritrovi l'appartenenza sua, e non s'abbatta sempre nei primi anni a nomi, verbi, concordanze, tropi, e altri cancheri che divorano la giovinezza senza frutto, tolgono la utilità della vita mezzana e l'agio della vecchiezza? In questa forma ci sarebbe anche minor quantità di giudici delle scritture di quei pochi i quali si danno alle lettere, e gli scrittori potrebbero dire allora come quel gran pittore: olà o tu, non t'impacciare più su ohe la scarpa ».

Quindi apparisce il benefizio delle scuole popolari di secondo grado che diconsi tecniche, le quali o sia che preparino i giovanetti ancora troppo teneri d'età all'industria ed al commercio; o sia che raccolgano nelle ore libere dal lavoro gli artigiani per compiere e perfezionare colla teorica le cognizioni pratiche che vanno acquistando coll'esercizio delle loro arti, mirano sempre da una parte a non ispostare le classi sociali, e a non contraddire alla naturale vocazione degli ingegni, ciò che avviene quando tutte le menti son modellate, a dir così, sullo stesso stampo con un sol genere d'istruzione, e dall'altra a provvedere ai sempre crescenti intellettuali bisogni della moderna civiltà, ed a perfezionare l'industria patria sì che possa gareggiare con quella delle più colte nazioni.

QUESTIONE SESTA ED ULTIMA.

Se lo studio della latinità debba essere unico ed esclusivo.

Quattro sono i sistemi d'istruzione media che sono o possono essere adottati nella soluzione della presente questione: 1° Si può insegnare in tutte le classi del corso la sola lingua latina. Questo è l'antico sistema sul quale erano ordinati i nostri collegi sino a questi ultimi tempi; quantunque da principio l'istruzione non fosse così povera e gretta, quale divenne dappoi, come apparisce dalle istruzioni del Lama e del Franzini poste in calce alle *Regie Costituzioni per le scuole fuori dell'università.*

2° Si può allo studio del latino accoppiare quello di altre lingue, per esempio del greco, e degli elementi storici e scientifici, concedendo tuttavia facoltà agli alunni di frequentare le scuole che i loro genitori credono più convenienti, e collocando del resto questi studi, per dir così, allo stesso livello. Per tal guisa havvi un insegnamento moltiplice affidato a più professori, i quali vi attendono affatto indipendentemente gli uni dagli altri; questo è il sistema seguito per lo più in Germania.

3° Si possono gerarchicamente ordinare questi insegnamenti diversi ed incaricarne un solo professore per classe. Così sono ordinate le scuole in Francia e nell'impero austriaco.

4° Si possono ordinare questi studi diversi in modo che il principale sia quello della lingua latina, e gli altri si abbiano come complementari di esso come nel 3° sistema, con questa differenza tuttavia che gl'insegnamenti principali siano divisi fra più professori. Tale era il sistema adottato dalla legge 4 ottobre 1848, colla quale s'instituivano presso di noi i Collegi Nazionali.

Il primo sistema stabilisce un'unità inorganica di studi: il secondo una varietà parimenti inorganica; od in altri termini il primo pecca per difetto, l'altro per eccesso di varietà di studi, cosicchè entrambi ne distruggono l'organismo, il quale è necessario e per la coltura delle diverse facoltà intellettuali degli alunni e per la perfezione stessa delle cognizioni che si vogliono comunicare. Noi escludiamo il secondo, perchè indebolisce tutti gli studi, e perchè, se può forse essere adatto all'indole della Germania, ripugna a quella degli Italiani, i quali già troppo tendendo per natura alla varietà delle occupazioni atteso la mobilità di fantasia che è nei popoli meridionali, abbisognano di un tale ordinamento di studi che la temperi, esercitando e contenendo la loro riflessione entro una cerchia bene determinata e non troppo larga d'idee.

Escludiamo del pari il primo, perchè chi insegna la letteratura antica non può dichiarare i classici senza continui commenti morali, storici, cronologici, geografici, archeologici ecc. Ma queste note del professore sfuggono troppo facilmente alla memoria degli alunni, e non sono da questi convenientemente apprezzate quando non vengono ordinate e raccolte con un apposito insegnamento di storia antica, di storia greca e romana, di geografia, di mitologia ecc. Dunque all'insegnamento occasionale deve aggiun-

gersi un insegnamento regolare di tali materie. Resta a vedere quali altri oggetti di studio, oltre di questi, si debbano introdurre nelle scuole, di cui ragioniamo. E primieramente se eccettuiamo coloro che vorrebbero l'insegnamento della religione intieramente abbandonato alle cure delle famiglie, nessuno nega che questo debba avere il primo luogo nel corso degli studi fatto da giovanetti, nell'animo dei quali non si può mai imprimere troppo profondamente la conoscenza e l'amore delle grandi verità e dei doveri che riguardano Dio, la patria e l'umanità, il fine dell'uomo ed i mezzi che Iddio nella sua infinita sapienza e bontà ci ha somministrati per conseguirlo. Di più nessun uomo libero da prevenzioni oserà dubitare se si debba sottrarre alla direzione e sorveglianza delle ecclesiastiche podestà; poichè noi, grazie a Dio, non viviamo in Inghilterra ove sono confusi i due poteri religioso e civile, nè tanto meno siamo soggetti all'autocrate russo, od al sultano, che sono sovrani assoluti della religione ad un tempo e dello Stato. È questione affatto secondaria poi il cercare quale estensione si debba dare a tale insegnamento, e se debba aver luogo nella scuola o nella Chiesa: poichè riguardo al primo punto è cosa che importa egualmente a tutti il far sì che codeste lezioni non siano riguardate come cose di pura forma, ma siano tenute in quell'altissimo pregio che meritano, e loro si assegni quel tempo che è necessario, perchè non si riducano ad essere solo un affare di memoria, ma vi si eserciti ad un tempo la ragione, e si desti l'affetto, e tutte le intellettuali e morali facoltà vi trovino alimento e conforto.

Riguardo al secondo non vi può essere difficoltà, e si riduce a questione di pura forma, quando l'insegnamento sia dato a nome della Chiesa e diretto, come già dicemmo, dall'Episcopato. Che se noi distinguiamo ancora le funzioni di Chiesa, l'amministrazione dei Sacramenti, e la predicazione propriamente detta, le quali devono compiersi in luogo sacro, dall'insegnamento religioso ordinato e graduato in forma più o meno scientifica e storica, è chiaro non potervi essere inconveniente, quando questo venga fatto anche fuori della cappella.

Ma posti come base dell'istruzione media gli insegnamenti della religione, delle lingue e letterature italiana e latina col cor-

redo della storia e della geografia che abbiamo sopra indicato; dovrassi ancora aggiungere la lingua greca, la matematica elementare, le scienze naturali? Noi ci contenteremo di poche osservazioni. E primieramente in quanto al greco ci appelliamo al fatto: non v'ha, per quanto sappiamo, nazione civile nell'Europa ove nell'istruzione classica all'insegnamento del latino non sia accoppiato quello del greco. Ora questo fatto universale non può essere senza una grave ragione, la quale sta riposta in ciò che la letteratura latina non si conosce che per metà da chi non abbia attinto alle fonti ond'ella deriva, che sono appunto i greci scrittori. Anche ai figli dei Romani, ed agli eredi della loro letteratura può applicarsi il consiglio di Orazio: *Vos exemplaria græca Nocturna versate manu, versate diurna.* Aggiungasi poi che la grammatica di questa lingua essendo più regolare e meno ingombra di eccezioni che non è la latina, quasi tutta la difficoltà si riduce ad apprendere per senno a mente le radicali greche; ciò che nella giovine età ricca di memoria è agevolissimo.

Gli altri due insegnamenti, cioè de' principii di matematica, e di scienze naturali possono venir continuati nel corso classico, e come complemento di ciò che appresero i giovanetti nel corso elementare, e come esercizio utilissimo, l'uno della facoltà dell'osservazione e dell'induzione, l'altro del raziocinio puro e della deduzione rigorosa, in una parola come logica pratica secondo il desiderio espresso da Galileo. Che se l'esperienza pur dimostrasse riuscire di soverchio gravame alle menti cotesti studi, si possono, come fu fatto per lungo tempo, serbare a più matura età come parte dello studio della filosofia.

Risoluta in questo modo la questione che ci eravamo riservati di trattare intorno alla moltiplicità degli studi nelle scuole medie (1) non ci paiono più ragionevoli i lamenti che muovono alcuni della soverchia varietà introdotta nelle nostre scuole dai nuovi ordinamenti. Essi ripetono a sazietà l'epifonema del Thiers: *Ils ne savent rien de rien.* Può darsi che il Thiers avesse ragione; è più probabile che combattesse gli esageratori del principio della varietà degli studi, e sopratutto i nemici della classica

(1) Vedi sopra pag. 165 e segg.

antichità. E che tale fosse il senso alle sue parole attribuito dalla nazione apparisce dal fatto che nei nuovi ordinamenti introdotti nelle scuole francesi nel 1850 non venne gran fatto modificato l'antico sistema.

I giovani non sanno nulla! Se parlate di cognizioni compiute, profonde, avete ragione; ma perchè non possono averne; in quella età si pongono i fondamenti del sapere, non il comignolo; in quell'età si apprendono i rudimenti, non la scienza; in quell'età si apprende a studiare da per se, si cominciano gli studi e non si terminano, vengono esercitate le facoltà, le quali non possono dare fuorchè in età più matura i frutti della loro educazione.

Del resto noi ci atteniamo all'esperienza di quanti uomini sinceri vanta il corpo insegnante; ci appelliamo all'esperienza de' nostri avversari medesimi, e domandiamo che cosa sapessero i giovani che compievano il loro corso di rettorica quando non s'insegnava altro che il latino? Conoscevano essi abbastanza la lingua e la letteratura italiana? Si erano famigliarizzati con la storia antica e con la storia patria, o non ne erano pressochè del tutto ignari? Erano essi capaci di tracciare sulla carta geografica i viaggi del popolo ebreo, di Ciro, di Alessandro, di Cesare? Ed anche in fatto di lingua latina, qual dimestichezza avevano acquistata coi classici? Che stento al contrario, che difficoltà non provavano nel tradurre un brano di Virgilio, di Orazio ed anche solo di Cicerone aperto a caso e posto sotto i loro occhi negli esami di magistero? Che diremo poi di quelli che per le loro condizioni speciali dovevano abbandonare gli studi, abbandonare il corso classico prima di averlo compiuto?

Giova adunque conchiudere essere più ragionevole cosa fra due partiti, che non sono nè l'uno nè l'altro senza inconvenienti, scegliere quello che ne presenta di meno, e perchè più adatto ai bisogni dell'età giovanile, e perchè lascia un addentellato a studi diversi da quelli che si sono incominciati.

Del resto i nostri avversari peccano di falso presupposto; suppongono cioè che la varietà simultanea degli studi sia necessariamente inorganica e destituita di quella unità che sola educa le menti e le invigorisce. Se questo fosse vero, saremmo i primi a condannare il sistema da noi difeso. Ma non è, e basta una

leggiera riflessione sui nessi che legano insieme i vari studi da noi enumerati, perchè altri se ne convinca.

Ci resta ora ad esaminare quale dei due ultimi sistemi d'istruzione media da noi enumerati sia degno di preferenza: se cioè dei vari insegnamenti convenga incaricare lo stesso professore o professori diversi. Ci contenteremo di pochi cenni.

Chi sostiene l'unità adduce l'incontestabile vantaggio che ha ciascun professore di sapere e poter coordinare e misurare perfettamente le cognizioni complementari alle esigenze del corso classico: chi preferisce la diversità degli insegnanti allega il fatto che il professore incaricato d'insegnamenti diversi è tratto quasi inevitabilmente a preferirne uno e trasandare gli altri; o perchè non è ugualmente valente in tutti, o perchè non li apprezza tutti secondo il loro merito. Quindi avvenne presso di noi che, non ostante le Istruzioni del Lama e del Franzini sopra citate, si desistesse affatto dall'insegnamento del greco, e di altre materie, anzi perfino della composizione, la quale veniva riservata alle classi di Umanità e Retorica sotto il nome di esercizi d'invenzione, come se non fosse cosa necessaria od utile il preparare fin dai primi anni i giovani all'uso della propria favella, ed all'ordinamento dei propri pensieri.

Per agevolare poi l'unità dei diversi insegnamenti si stabiliva nel Regolamento dei Collegi Nazionali: 1° l'obbligo dei programmi; 2° le conferenze dei professori; 3° un direttore degli studi che sorvegliasse e dirigesse l'esecuzione dei regolamenti e l'attuazione dei programmi.

Del resto noteremo conchiudendo che la questione sulla varietà degli studi medii nell'educazione privata è di più facile soluzione. Vi sono alcune menti lente che abbisognano di lunga riflessione sopra gli oggetti di studio per impadronirsene, e che nella varietà di questi si confondono, perchè non hanno tempo a compiere il loro lavoro sopra ciascuno di essi. Ve n'hanno altre all'incontro che troppo occupate in un solo studio non reggono alla fatica, e debbono essere sollevate ed allettate per mezzo d'una conveniente varietà. Pei primi la moltiplicità degli studi debb'essere successiva, ossia vi debb'essere progressione da uno studio ad un altro; pei secondi la moltiplicità può essere simultanea. Ma anco pei primi, quantunque lo studio sia uno,

dee pur essere vario nelle sue parti. Così lo studio d'una lingua può variare negli esercizi necessari ad apprenderla; per esempio nella lettura degli autori, nei commenti che vi si fanno, nella traduzione di essi in lingua materna o nella traduzione inversa, nello studio mnemonico dei loro scritti, nello studio di più autori classici della stessa letteratura, e così discorrendo. Di che consegue che quantunque uno sia lo studio, pure con esso si vanno esercitando tutte le facoltà dell'alunno.

§ 1.°

Conclusione. — Coltura del raziocinio.

Qualunque sia l'ordine con cui s'insegnano o s'imparano le umane discipline, comunque queste si uniscano o si dividano, qualunque sia la loro scelta ed armonia, havvi una condizione, mancando la quale rovina tutto l'edifizio, e sono frustrati gli intenti e gli sforzi dell'istitutore, la quale consiste nella coerenza dei pensieri, nella assennata induzione, nella rigorosa deduzione, in una parola nell'esattezza degli atti del raziocinio. Mancando questa condizione, a nulla vale l'osservazione esterna della natura e delle sue leggi maravigliose, a nulla la riflessione che abbiamo chiamato psicologica, la tradizione storica, a poco o nulla i principii dottrinali o siano appresi e creduti sulla parola dei savi, o siano ritrovati colle proprie indagini. Il retto raziocinio è in sostanza ciò che comunemente appellasi buon giudizio, o criterio, ossia il facile, pronto e sicuro discernimento del vero dal falso, così in fatto di scienza come nelle cose spettanti alla vita. Il rigore del raziocinio è necessario non meno al filosofo che all'oratore, all'artista, all'uomo di stato, al commerciante, al padre di famiglia, a tutti insomma che vogliono applicare i principii ai fatti e dedurne le norme dell'azione. Vero è che pochi son quelli cui la natura e la società destinò a coltivare il vasto campo della scienza, la quale è una catena formata d'un interminabile numero di anella, che sono appunto gli atti raziocinativi, che si aggruppano insieme in varii modi per formare dimostrazioni di verità che si collegano e formano altrettante teoriche, le quali alla lor volta

s'intrecciano ed armonizzano fra loro a costituire un sistema scientifico il quale si può dire un poema d'idee, come il poema si potrebbe appellare un sistema d'immagini. Vero è, dico, che pochi sono, a dir così, i sacerdoti della scienza, ma moltissimi, anzi tutti sono chiamati a professar l'arte della vita, arte anch'essa difficile, complicata e moltiplicantesi in tante arti diverse quante sono, come dice Cicerone, le persone in un sol uomo secondo la varietà delle attinenze che ciascuno ha con se stesso, con Dio, colla famiglia, e colla società civile, e con quelle società parziali che si moltiplicano vieppiù col crescere dello spirito di associazione presso i popoli colti. Importa adunque coltivare accuratamente e con somma diligenza questa facoltà onde i nostri pensieri e le nostre operazioni acquistano la coerenza sovraccennata, per cui si formano e si manifestano i grandi caratteri di quegli uomini che riscuotono la confidenza, la stima e talvolta l'ammirazione dei secoli.

Or come si deve procedere nella coltura di questa facoltà? — Facili e semplici sono i consigli della pedagogia a questo proposito, sebbene difficili nella continua ed esatta loro applicazione. Primo ed universale mezzo di perfezionare il raziocinio è il retto esercizio del medesimo. Ora questo esercizio può aver luogo molto per tempo. Tutti sanno con quanta insistenza i fanciulli fin dalla prima età domandino il perchè delle cose. È questo un bisogno del loro spirito, una manifestazione evidentissima della loro natura intelligente. Egli è dunque un tradirli che fanno i genitori e gli educatori in generale, i quali credono di poterli ingannare assegnando cause ridicole, motivi futili, ragioni assurde alle spiegazioni teoriche o pratiche che da loro richiedono i bambini. Il buon senso, come la morale, esigono imperiosamente che si distinguano due casi; od i fanciulli sono capaci di comprendere le ragioni da loro domandate; e queste sono loro utili a sapersi; e l'educatore è preparato e capace di parlar netto, preciso, in forma semplice ed adatta alla loro età: ed allora non v'è ragione perchè si taccia e si dica schiettamente il vero; il quale, anche in mezzo a'suoi trastulli, raccolto e ruminato dal fanciullo diventa una vera ricchezza pel suo spirito che s'interna spontaneamente nel mondo delle idee; oppure manca una di queste condizioni, ed allora giova diver-

tire il discorso, o far sentire al fanciullo la sua incapacità mentale, o confessare la propria ignoranza, o differire la spiegazione.

Vuolsi in secondo luogo rettificare gli errori di logica in cui cadono i fanciulli badando bene alla causa che li ha prodotti; poichè non è tanto il buon senso ed il difetto di raziocinio che suole essere cagione dei loro errori, quanto l'ignoranza de' principii o de' fatti. Quando questi siano chiari innanzi al loro spirito, non c' è per lo più a temere di sbaglio; imperciocchè non ha ancor potuto attecchire nell'animo loro quello spirito sofistico che ripugna ai veri nessi delle idee e deriva da vanità, presunzione ed orgoglio. Errano per lo più per impazienza di esaminare le cose, per soverchia fretta e precipitazione nel giudicare. Richiamandoli dunque ai principii da loro conosciuti, ma in quel momento dimenticati, oppure dilucidandoli meglio, se ancor sono oscuri nella loro mente; invitandoli all' esame de' fatti di che possono essere testimonio, raccomandando loro la necessità ed il dovere di non pronunziare giudizi intorno alle cose ignorate o non esaminate sufficientemente, oppure con qualche preoccupazione dell'animo, si possono prevenire ed impedire molti loro paralogismi, ed avvezzare a poco a poco al retto ragionamento.

Assuefatti per tal guisa per una lunga serie d'anni alla pratica del ben ragionare, la quale basta per moltissimi, viene per alcuni il tempo in cui giova esporne loro la teorica, in che appunto consiste la logica delle scuole. Ma più che la logica pura vale il modello di logica applicata ad una scienza esatta e specialmente la geometria. « La logica, dice Galileo, è l'organo col quale si filosofa: ma siccome può essere che un artefice sia eccellente nel fabbricar organi, ma indòtto nel saperli suonare, così può essere un gran logico, ma poco esperto nel sapersi servir della logica; siccome ci son molti che sanno per lo senno a mente tutta la poetica, e son poi infelici nel compor quattro versi solamente. Altri posseggono tutti i precetti del Vinci e non saprebbero poi dipingere uno sgabello. Il suonare l'organo non s'impara da quelli che sanno far gli organi, ma da chi gli sa suonare; la poesia s'impara dalla continua lettura de' poeti: il dipingere s'apprende col continuo disegnare e di-

pingere; il dimostrare dalla lettura de' libri pieni di dimostrazioni che sono i matematici e non i logici » (1).

Come la geometria aiuta ad acquistar l'abito delle dimostrazioni rigorose e scientifiche ed a valersi dei principii per discendere per una catena di sillogismi strettamente ed intimamente connessi fino alle ultime loro conseguenze; così la fisica sperimentale e le scienze naturali in generale giovano a formare quello delle induzioni assennate e riguardose, delle ipotesi non già campate in aria, come si dice, puro frutto d'una fantasia sbrigliata, ma coerenti ai fatti e suggerite da essi, e ritenute sempre come tali, finchè l'osservazione e l'esperienza non vengano a dimostrarle pienamente uniformi al procedere della natura, e finalmente delle congetture che intravvedono le cause dei fenomeni, e verificate cogli stessi mezzi con cui si mettono alla prova le ipotesi, si trasformano in verità dimostrate o si abbandonano come mere apparenze. Il lavoro induttivo delle scienze sperimentali della natura accompagnato dallo studio della teorica di esso, quale fu in parte descritto da Bacone, e pienamente svolto dallo Herschell e dallo Swainson, giova grandemente a temperare la baldanza e la precipitazione dell'ingegno giovanile, a dare quella calma dello spirito, quella moderazione, in che consiste la forza della mente che riposa solo nella scoperta e conoscenza del vero.

Che se la geometria è il tipo della deduzione e le scienze fisiche della induzione applicata alla scoperta delle leggi del mondo fisico; la storia umana, la scienza sociale, l'esperienza della vita e la meditazione sopra noi stessi somministrano un nuovo campo d'indagini e di applicazioni del calcolo delle probabilità morali, calcolo anch'esso de' più complicati e difficili, calcolo a cui non basta lo spirito geometrico, il quale talvolta gli riesce d'ostacolo, poichè avvezzo a trovare l'assoluto e l'evidente nel mondo delle idee pienamente determinate, quali sono le quantità,

(1) Lepide more suo Jo. M. Gesnerus in prælect. ad *Isagogen in erudit. univ.*, T. II, pag. 339, reprehendit vulgarem olim stultitiam, quæ adolescentulos quam maturrime ad logicas lectiones adduci iubebat. « Ante omnia filium meum Logica oportet rationem acuere. Hoc perinde est ac si quis dicat: ante omnia filium meum oportet operam dare ut præsidio Opticæ recte videre discat ». Arnoldt, *Op. cit.*, p. 243, not.

mal sa acconciarsi ad andar lungo tempo tentone nella ricerca delle cause oscure e talvolta impenetrabili, ed è inchinato ad eliminare dalle sue ricerche ciò che non gli è omogeneo, ma è in parte velato agli occhi dell'indagatore, e non potendosi vedere pienamente in se stesso, richiede imperiosamente che la ragione umana confessi la sua impotenza e si pieghi umilmente all'autorità della ragione divina, od almeno alla parola ed alla testimonianza de' savi. Tolta la matematica pura e le scienze naturali a cui viene applicata, quali sono l'astronomia, la meccanica, l'ottica, e poche altre le quali conducono a risultati precisi ed indubitabili, tutte le altre ricerche dell'ingegno umano terminano per lo più in affermazioni più o meno probabili, ed i nove decimi, direi, della vita sono governati, sì nel giro del pensiero come in quello dell'azione, dalla probabilità, la quale soggetta necessariamente all'errore richiede, per essere posta sovra solidi fondamenti e trasmutarsi in certezza morale, grande amore del vero, col quale non si cerca la propria soddisfazione, il proprio piacere o l'onore, ma la verità, tutta, sola, unica la verità. Questo amore della verità, questa giustizia resa al supremo principio che deve governare la vita morale val più di mille precetti logici, perchè la rettitudine della mente è per lo più effetto della rettitudine del cuore. *Dal cuore*, dice il Vangelo, *provengono i mali pensieri*.

Posti questi sussidii e condizioni necessarie al retto ragionare, lo studio della logica teoretica può essere di grande giovamento: e ne sono prova la grande stima che ne ebbero gli antichi filosofi e più i più grandi, come Platone ed Aristotile; e quelle robuste menti troppo dimenticate e spesso ancor dileggiate che furono gli Scolastici del medio evo, ai quali se paragoniamo alcuni de' più celebri pensatori moderni, li troviamo tanto sottostare per chiarezza d'idee, per precisione di linguaggio, per coscienziosità e profondità di ricerche, e sovratutto per rigore logico, che diresti questi bambini e quelli giganti. E non a torto, perchè l'amor della verità e la solidità delle credenze era base alla scienza degli uni; laddove l'amor della novità e della propria fama è forse in molti il precipuo ispiratore de' loro scritti e dei loro sistemi.

CAPO TERZO.

Educazione della memoria.

Art. 1.°

Natura, leggi, varietà della memoria.

Trattammo fin qui dell'educazione della ragione per via dell'istruzione pratica e teorica considerata sotto il doppio aspetto e delle verità insegnate, e degli strumenti con cui l'alunno le apprende, che sono l'esperienza, la parola indizio e strumento del pensiero e finalmente l'esercizio stesso della facoltà conoscitiva. Veniamo ora alla memoria che è la facoltà per cui l'uomo conosce ciò che fu, come per la ragione conosce ciò che è.

L'importanza della educazione mnemonica non ha d'uopo di essere dimostrata:

> . . . . . « chè non fa scienza
> « Senza lo ritenere avere inteso (1) ».

Di che apparisce il nesso che lega questa facoltà colla ragione; poichè se per una parte è chiaro doversi ritenere l'appreso, per l'altra è del pari evidente non doversi ritenere se non ciò che fu appreso in qualche modo. Quindi errano coloro che dimenticano l'una o l'altra parte della legge pedagogica che prescrive doversi 1° far apprendere, 2° far ritenere. Ma come è più facile esercitar la memoria che non la ragione; così è vizio antichissimo in educazione quello di affidare alla memoria dottrine, sulle quali non venne sufficientemente esercitata la facoltà riflessiva e la meditazione; tantochè il posto che dovevano tener le idee fu usurpato dalle parole, e l'educazione invece di rendere l'uomo ragionevole, mirò a trasformarlo in un eco vivente. E poichè avviene di rado che un eccesso non provochi l'eccesso opposto,

(1) Dante, *Parad.*, V.

perciò fu troppo in questi ultimi tempi negletta da alcuni la coltùra della memoria. Il perchè, quantunque sia minor danno trasandare alquanto cotesta facoltà che coltivarla a pregiudizio della ragione, l'accorto e sapiente educatore si guarderà da ogni eccesso, e ricordando che le facoltà umane debbono essere coltivate armonicamente, non proporrà ad oggetto di studio mnemonico, fatte le rare ma debite eccezioni (1), se non ciò che fu dalla mente concepito ed appreso: ma, posta questa condizione, procurerà con ogni diligenza di assicurare l'acquisto intellettuale cogli esercizi mnemonici.

Affine di trovare i mezzi e di scoprire le leggi, con cui si educa questa facoltà, noi ne studieremo primieramente la natura.

La memoria è la facoltà di ritenere, richiamare e riconoscere le cognizioni acquistate. Tiene dell'intuito nella ritentiva, dipende dalla riflessione nel richiamo volontario, e dall'organismo in quanto ai suoi amminicoli, che sono i fantasmi, ed il modo più o meno facile e pronto con cui si riproducono.

Ciò che nella memoria rende possibile la ritentiva è l'immanenza dell'intuito: ciò che rende possibile il richiamo è l'associazione dei sentimenti e delle idee: e finalmente ciò che rende possibile il ricordo, ossia l'equazione fra il pensiero presente ed il pensiero passato è l'identità del soggetto intuente e riflettente. Il ricordo si può esprimere così: « ciò che io penso attualmente è uguale a ciò che ho pensato altra volta »; ora gli algebristi distinguono le identità dalle equazioni, e noi possiamo far lo stesso riguardo alle ricordanze. Vi hanno ricordanze che riproducono perfettamente il pensiero passato: e ve ne hanno che ne riproducono solamente una parte. Le ricordanze parziali danno luogo a fenomeni singolari negli atti della memoria. Talvolta rammentiamo le cose senza le parole: per esempio riconoscendo una persona, non sappiamo più dirne il nome; ora rammentiamo le parole senza ricordarne più il preciso significato. Parimenti si divide nella nostra memoria la musica dalla poesia: come rifletteva il Pastore di Virgilio: *numeros memini si verba tenerem.*

(1) Per es. delle preghiere in lingua latina, quando già furono apprese in italiano, e degli uffizi divini per poter accompagnare il canto o partecipare ai sacri riti.

A compiere l'analisi del fatto della memoria è necessario distinguere ciò che in questa facoltà complessa appartiene al senso e ciò che alla mente. Col senso fisico noi non abbiamo solamente la percezione delle varie qualità di cui son forniti i corpi, per esempio dell'estensione, dell'impenetrabilità, del caldo, del freddo, del peso, del colore ecc.; ma le sensazioni in noi eccitate dall'azione dei corpi esterni sugli organi sensorii vengono dalla stessa facoltà sensitiva unificate e composte in una percezione sola. V' ha di più: quello che avviene nell'unificazione dei diversi elementi d'una percezione complessa, avviene egualmente in una serie di percezioni successive, le quali si compongono fra loro e si collegano nel tempo in maniera analoga a quella con cui si collegano nello spazio gli elementi d'una sola percezione. Ma, come abbiamo veduto a suo luogo, oltre la sensività fisica esterna havvi pure nell'animale l'interna cioè la fantasia, che è la facoltà imitativa di quella, e riproduce, senza l'azione esterna dei corpi, le sensazioni provate e forma i fantasmi che sono le sensazioni riprodotte, benchè con minore energia e vivacità, nello stato di salute, ma unificate anch'esse nello spazio e nel tempo del pari che la percezione.

Fenomeni analoghi a quelli del senso fisico hanno pur luogo nel senso spirituale sì intellettuale come morale: tutti gli atti della nostra mente e della nostra volontà, le idee, i giudizi, i raziocinii, le immagini, le analogie, i discorsi, le volizioni, i desiderii, le avversioni ecc., sono da noi sentiti simultaneamente e successivamente come formanti uno stato dell'anima in un momento determinato, od una successione di stati più o meno varia per la varietà delle cagioni che li modificano. Questa doppia forza unitiva del senso fisico interno ed esterno e del senso spirituale intellettivo e volitivo dà luogo al doppio fenomeno che fu chiamato con un solo vocabolo dall'Hume e dagli Scozzesi associazione delle idee, e che deve dirsi con distinta denominazione associazione dei sentimenti ed associazione dei pensieri o, se pur si voglia, delle idee. Ma da questo doppio fatto per l'unità del soggetto senziente e pensante ne emerge un terzo, che è l'associazione dei sentimenti e delle idee fra loro, cosicchè noi possiamo distinguere tre sorta d'associazioni: 1° associazione de'sentimenti o de'fantasmi, 2° associazione delle idee o dei

pensieri, 3° associazione delle idee, e dei sentimenti o dei fantasmi coi pensieri.

Il non avere distinto con sufficiente accuratezza questa triplice associazione fece sì che i filosofi non seppero spiegare abbastanza chiaramente il fatto del linguaggio, nè trarne le conseguenze che grandemente giovano non solo alla filosofia teoretica, ma ancora alla pratica. Di vero è agevole il distinguere, come tutti fanno, nella parola il doppio elemento del segno e della cosa significata, a cui debbesi aggiungere un terzo che è la relazione dell'uno coll'altro elemento. Ora il segno ossia la parola, di qualunque forma ella sia, è un sensibile; la cosa significata, ossia l'oggetto del pensiero è un intelligibile; la relazione poi che passa fra la parola e il pensiero è la relazione del sensibile coll'intelligibile, relazione di un genere particolare che dicesi di *significazione*. Chi ode parlare una lingua ignota percepisce il solo sensibile; chi concepisce un pensiero a cui non seppe ancora trovare la conveniente espressione, intuisce l'intelligibile; chi comprende gli altrui discorsi, associa il sensibile percepito coll'intelligibile da lui pensato, e ne compone un nuovo pensiero; chi finalmente parla, ossia esprime il proprio pensiero, associa l'intelligibile da lui concepito col sensibile con cui lo veste; e sì colui che parla come quegli che l'ascolta fanno in modo inverso la stessa operazione mentale associando e componendo insieme due cose di diversa anzi di opposta natura, cioè l'atto del senso coll'oggetto della mente.

Dal fin qui detto emergono due importantissime conseguenze:

1° Che doppia essendo la forza unitiva del senso cioè e della mente; di due sorta ancora è la memoria; l'una animale o sensitiva, la quale vien meglio detta *ritentiva sensuale*: l'altra intellettiva od umana che dicesi semplicemente memoria: quella è soggetta alle leggi del senso; questa segue le leggi del pensiero ed è perciò molto più varia e ricca e potente di quella; questa varietà e ricchezza noi vedremo fra poco studiando le leggi, secondo le quali essa si svolge. Quindi consegue che la forza della memoria dipende in gran parte dall'organismo.

Innumerevoli fatti si potrebbero citare in prova di questa asserzione. Ciascuno può aver osservato in se stesso che la memoria non è mai più restia, e che le rimembranze non sono

mai più indocili, o si vogliano allontanare, o tener presenti allo spirito, che quando noi soffriamo qualche organica indisposizione. Che anzi lo stato morboso degli organi può giungere al punto da produrre strane anomalie e veri morbi di questa facoltà (1).

Ma quanto è certa l'influenza dell'organismo sulla memoria, altrettanto è difficile il determinare esattamente in che cosa consista e da che dipenda. Noi non possiamo dire con precisione qual sia la legge di questa dipendenza, nè suggerire

(1) Ecco alcuni esempi tolti dal *Dizionario di Storia naturale* pubblicato per cura del sig. Guèrin.

— Dopo la pestilenza di Atene un gran numero di quelli che sopravvissero avevano disimparato la lettura, e dimenticato il nome dei loro genitori ed anche il loro proprio nome.

— Giovanni Leclerc aveva scritto che la febbre poteva produrre un'assoluta dimenticanza, ed egli stesso fu una prova della verità del suo detto. Dopo una piccola febbre di due o tre giorni dimenticò totalmente tutto ciò che egli avesse mai fatto o saputo: cadde nell'imbecillità, e quell'uomo di tanta dottrina non fu più un oggetto di ammirazione ma di pietà.

— Un uomo dell'età di 60 anni o robusto lasciò che si chiudesse un ulcere che da lungo tempo aveva in una gamba. Ben presto fu colpito da una leggera apoplessia, perdette quindi la memoria de' nomi, poi di tutta la lingua francese, e, cosa singolare, ricordava benissimo il dialetto piemontese.

— Un dotto francese viaggiando in vettura fu rovesciato da una scossa violenta; una cassetta di poco peso gli cadde sul capo, non ne risentì dolore, nè furono feriti i tegumenti, ma egli dimenticò intieramente il paese d'onde era partito, lo scopo del suo viaggio, il giorno della settimana, il pranzo che aveva fatto, l'erudizione che aveva acquistato; dimenticò perfino il nome de' suoi genitori o de' suoi amici, e non rammentava più che il nome suo, quello de' suoi figli ed il segno della croce. Risalì in vettura per farsi curare, e dopo una mezz'ora di scosse per una via pietrosa guarì ad un tratto.

Se un'affezione morbosa degli organi basta per turbare e far perdere la memoria, avviene talvolta che le dia un grado di forza affatto straordinario. Il cameriere d'un ambasciatore spagnuolo, giovane di limitatissima intelligenza, il quale doveva spesso assistere a conversazioni di grande importanza, pareva che non ne avesso mai ritenuto nulla. Fu assalito da una febbre cerebrale e nel delirio ripeteva con molto ordine le discussioni che aveva udite intorno agli interessi politici delle varie Potenze. L'ambasciatore che non aveva mai giudicato il suo cameriere che come uomo fedele e a lui devoto, propose di farlo suo segretario. Ma l'affezione del cervello guarì, ed il malato ricuperando la salute perdè la memoria.

altra norma a questo proposito fuorchè quella di mantenere l'organismo nello stato normale evitando ogni eccesso che non è solamente pernicioso alla memoria, ma ancora ad ogni altra facoltà intellettuale.

2° Che nella memoria propriamente detta, od umana, la quale consta del doppio elemento sensitivo e razionale, noi dobbiamo distinguere: 1° un elemento passivo ed un elemento attivo; 2° nell'elemento attivo l'azione spontanea e l'azione libera. L'elemento passivo sono gli atti del senso o sia fisico o sia spirituale. Quanto più vivace e delicato è il sentimento; quanto maggiore e più forte è l'impressione in noi cagionata da una percezione esterna od interna, tanto più facile ne è la ritentiva e più durevole la ricordanza. E come avviene che i vari individui siano più sensitivi, o come dicevano gli antichi, più teneri all'azione di certi oggetti che di altri; od in altri termini che l'uomo secondo il sesso, l'età, il temperamento, gli abiti acquistati, varii di gusto e d'inclinazione, così per queste ragioni avviene che varii e si modifichi l'elemento passivo o l'attitudine della memoria.

Costituiscono l'elemento attivo spontaneo della memoria tutti gli istinti fisici e spirituali, o sia animali ed umani. Tanto più facilmente opera e si esercita la forza unitiva del senso e della mente; e si compongono e si riproducono i fantasmi, le intellezioni e le serie dei pensieri, quanto è più piacevole o più doloroso il sentimento che in noi ne deriva, e quanto maggiore è la tendenza e l'istinto che verso quegli oggetti o reali od ideali ci porta, o dai medesimi ci allontana.

Quindi derivano le forti tendenze e le avversioni, le paure e speranze nate in noi dall'associarsi che fecero certe idee coi sentimenti onde fummo affetti alla prima percezione delle cose. Un cibo che preso una prima volta ci abbia per qualsiasi causa prodotto incomodi di salute, non può tornarci innanzi senza che ne proviamo ribrezzo, nausea, abborrimento. Lo stesso si dica di certe persone la cui fisionomia rassomigli a quella di altre che già ci dispiacquero. Quindi molte simpatie od antipatie che ci riescon inesplicabili e che durano talvolta massime nelle persone rozze ed ineducate per tutta la loro vita.

Questo fatto psicologico è comunissimo e vi accenna Virgilio

nel suo « *Infandum, Regina, iubes renovare dolorem*, e Dante quando fa dire ad Ugolino:

> Tu vuoi ch'io rinnovelli
> Disperato dolor che il cor mi preme
> *Già pur pensando* pria ch'io ne favelli.

Finalmente l'elemento attivo e libero della memoria è l'azione riflessiva la quale, o sia guidata dalla semplice facoltà di elezione, o dalle leggi della scienza la quale ha diritti che vogliono essere rispettati da chi brami di apprenderla, quali sono le leggi logiche; o sia guidata dalle leggi morali per la preferenza che queste prescrivono all'uomo di dare agli oggetti secondo la loro entità ed eccellenza nell'ordine particolare ed universale degli esseri, si dirige e si concentra su questi oggetti, anzichè su quelli, vi si profonda più o meno colla meditazione, e per questa sua maggiore o minore attività chiarisce le idee, ne rende durevole la ricordanza e le imprime, come si dice, nella memoria.

Dal fin qui detto risulta quali siano le leggi, secondo le quali si esercita la memoria:

1° La memoria è tanto più attiva e potente, quanto più piacevole è l'oggetto percepito e memorato.

2° La durata delle ricordanze dipende dal grado di attenzione istintiva o libera che vi abbiamo prestato, e in generale, come osserva il Duval Jouve (1), dal numero delle facoltà impiegate nell'acquisto della cognizione. Così per quanta attenzione si presti alla descrizione d'un paese, o d'un fenomeno naturale, l'idea, che ce ne formiamo, non sarà mai così viva, nè la ricordanza così durevole, quanto se l'avessimo, acquistandola, avuto l'oggetto sotto gli occhi (2).

(1) *Traité de Logique*. Paris, 1844.

(2) Queste due leggi tuttavia sono soggette ad una eccezione, benchè rarissima, la quale venne indicata da Dante, quando scrisse:

> . . . . . appressando sè al suo disire
> Nostro intelletto si profonda tanto
> Che retro la memoria non può ire.
> *Parad.* 1.

E nella sua lettera a Can Grande: « Sciendum est quod intellectus humanus propter connaturalitatem et affinitatem quam habet ad substantiam in-

3° La memoria sensitiva del pari che l'intellettiva si esercita secondo le leggi della simultaneità e della successione immediata delle percezioni interne ed esterne, che per la forza unitiva del senso e della mente s'accoppiano insieme.

4° S'accoppiano nella memoria e si associano fra loro non solo le percezioni simultanee e le immediatamente successive, ma ancora le percezioni, i fantasmi, i concetti di cose simili od analoghe. Questa analogia può essere essenziale od accidentale: la prima è analogia di natura, come quella che passa fra due figure geometriche simili o due piante od animali della stessa specie; la seconda è analogia più o meno parziale di accidenti, di modi, di proprietà, quali sarebbero la forma, la grandezza, il colore, lo aspetto, la fisionomia ecc. Inoltre questa può essere analogia non solo di accidenti proprii della cosa e del pensiero, ma ancora dei segni con cui il pensiero o la cosa vengono espressi. Tali sono il ritmo, il verso, la rima, l'allitterazione, gli acrostici, l'ordine alfabetico delle lettere, con cui cominciano i versi, come nei treni di Geremia.

Quindi due specie di vincoli delle percezioni e delle idee, cioè vincoli essenziali ed accidentali, vincoli naturali e artificiali o di convenzione; di questi ultimi abbiamo esempi nella lingua, nella scrittura, nella mnemotecnia.

5° S'associano i fantasmi e le idee non solo per la loro similitudine ed analogia, ma ancora per la loro diversità ed opposizione, e può dirsi anche a questo proposito che gli estremi si toccano. Il qual fatto psicologico può venire in qualche modo spiegato, se riflettiamo che la mente ripensando ad un oggetto o per farsene una più chiara idea o per parlarne altrui, per amore o per odio, cerca dei termini di confronto per misurarne, a dir così, la grandezza o la piccolezza, la bellezza o la deformità, la bontà o la malvagità e via discorrendo. Ora questi termini di confronto la conducono appunto alla ricerca degli opposti con tanto maggiore facilità, in quanto che per passare da un opposto all'altro basta una semplice negazione.

tellectualem separatam, quando elevatur, in tantum elevatur, ut memoria post reditum deficiat, propter transcendisse humanum modum » e svolge lo stesso pensiero nei paragrafi seguenti XXXIX e XXX.

6° I vincoli delle idee fin qui enumerati di simultaneità, di successione, di analogia e di opposizione sono i più facili a stabilirsi anche dalle menti più rozze; perchè estrinseci e più o meno accidentali. Altri ve ne sono più intimi e profondi che legano insieme le cose e le idee, gli elementi del mondo reale ed ideale. Tali sono i vincoli di connessione fisica e logica. I principali sono i seguenti:

a) Della parte col tutto;
b) Della qualità colla sostanza;
c) Dell'effetto colla causa;
d) Delle specie coi generi;
e) Dei principii colle conseguenze;
f) Dei fini coi mezzi.

Queste essenziali connessioni dei nostri pensieri dipendenti dai loro oggetti sono il vero ed efficace sussidio della memoria razionale, e sono tanto più ricercate ed apprezzate, quanto più cresce la coltura dell'ingegno e l'amore della scienza. Del resto tutti gli uomini più o meno le scorgono, poichè esse sono una prossima conseguenza delle leggi dell'umano pensiero. Infatti gli atti cogitativi, come abbiamo già detto altrove, sono sempre sintetici nel principio da cui partono, e nel fine a cui pervengono. La mente comincia le sue operazioni colla sintesi intuitiva spontanea, e le termina con una sintesi riflessiva più o meno perfetta. Il perchè ripensando ad un oggetto, questo ci si presenta naturalmente nella sua interezza, e noi ne possiamo con facilità vedere le parti che più o meno chiaramente abbiam veduto altra volta; così e converso quando una percezione qualsiasi d'una parte, d'una qualità, d'una relazione sia simile alle parti, o qualità, o relazioni d'un oggetto altra volta percepito con qualche attenzione, tosto ci ricorre al pensiero l'oggetto intiero. Per lo stesso motivo la conoscenza da noi acquistata dei nessi causali, finali e logici fa sì che ripensando ad una specie, o ad un effetto, o ad un principio, o ad un fine, noi rammentiamo il genere a cui la specie appartiene, la causa onde l'effetto dipende, la conseguenza che nel principio è contenuta, il mezzo che ad ottenere quel fine è necessario: e viceversa, dal genere noi discendiamo alla specie, dalla causa all'effetto e via discorrendo.

7° Ma avvi una specie di vincoli delle nostre idee, i quali non sono nè di analogia nè di connessione, e che pur tengono un posto importantissimo nella scienza umana. Tale è il vincolo della parola col pensiero. La parola, come sensibile, non è nè analoga, nè essenzialmente connessa coll'idea. Eppure il vincolo che lega l'una coll'altra è di tanta importanza che l'ingegno più maraviglioso diventa inerte e stazionario, se gli si toglie il sussidio della parola.

Le precedenti considerazioni intorno alla natura della memoria, le facoltà elementari che la costituiscono, le leggi del suo esercizio ci conducono a scoprire e discernere i varii caratteri che può avere la memoria nei varii individui; varietà che l'educatore deve conoscere per sapersi prudentemente governare nella coltura di questa facoltà de' suoi giovani alunni.

Il carattere della memoria in ciascun individuo risulta:

1° Dalla sua energia. Dalla memoria del garzoncello che impiega ore intiere per imparare due linee di lezione, fino a quella di Mitridate che parlava ventidue lingue agli ambasciadori presenti; od a quella di Cinea Legato di Pirro che in due giorni conosceva tutti i Senatori romani; o di Ciro che sapeva il nome di trenta mila soldati, v' ha un'infinità di gradi nell'energia di questa facoltà (1).

2° Dalla varia tempera o predominio delle facoltà elementari della memoria. Imperciocchè ora prevale la facilità della ritentiva, ora la tenacità della medesima: ora la prontezza del richiamo, ora la fedeltà del riconoscimento. Quindi altrettante varietà della memoria. Vuolsi tuttavia avvertire , che , salve rarissime eccezioni , quanto cresce la facilità , altrettanto diminuisce la tenacità della ritentiva, la quale per lo più s'accoppia con una difficoltà che per

(1) Temistocle il quale domandava piuttosto l'arte di dimenticare che quella di ricordarsi, conosceva di nome tutti gli abitanti di Atene. Simplicio, uno degli amici di S. Agostino, recitava l'*Eneide* a rovescio e sapeva a mente tutte le opere di Cicerone. Giuseppe Scaligero apprese tutto Omero in 21 giorno, e gli altri poeti in quattro mesi. Cuvier possedeva questa facoltà in grado sì alto che egli non dimenticava mai nulla di ciò che leggeva, e non ricordava solamente il testo dei passi che voleva citare, ma vedeva il libro, la pagina, e diceva che era al principio, in mezzo od al fine di essa. — Duval Jouve. *Logique*.

essere vinta richiede uno sforzo maggiore, sforzo che giova ad imprimere più profondamente le cose studiate.

3° Dalla natura dei vincoli delle idee che riesce più agevole stabilire ai vari individui. In alcuni è più forte, e pronta e fedele la memoria dei luoghi e dei tempi; in altri quella delle immagini e delle analogie; alcuni afferrano e ritengono meglio le parole od i segni; altri i pensieri ossiano le cose e le loro relazioni. Quindi si potrebbe distinguere secondo questi vari caratteri la memoria in istorica, poetica, musicale, filologica, scientifica.

4° La memoria varia secondo l'età. Lo stato di sonno a cui rassomiglia la vita nel primo mese dalla nascita; la somma mobilità del sistema nervoso non solo nel primo anno, ma fino al terzo od al quarto, fa sì che rarissimi siano gli uomini maturi che si ricordino di fatti loro avvenuti in quell'età. La difficoltà, che hanno allora i bambini, di ritenere le percezioni apparisce dall'instancabile ripetere che fa la madre le prime parole che vuol loro apprendere, abbenchè già abbiano vinte le principali difficoltà della pronunzia, e dall'immenso affetto con cui ella si travaglia a destare la loro intelligenza. Allora si riconosce la verità di quel detto d'un poeta inglese che il cuore d'una buona madre è il capolavoro della natura. Nè ci vuol meno perchè qualche durevole impressione si faccia in quelle tenerissime menti; poichè, se molto apprendono, molto ancora dimenticano; ogni nozione novella scaccia la precedente; ogni immagine che si forma tende a cancellare quella che prima s'era formata. Troppe idee si destano nell'animo che non ha forza di conservarle tutte. *In primis fragilis est memoria*, dice Seneca, *et rerum turbæ non sufficit; necesse est quantum recipit emittat, et antiquissima recentissimis obruat.* Pure molte ne conserva, e non obblia particolarmente quello che gli è ripetuto con insistenza e con amore e che risponde ai bisogni dell'età. La memoria s'accresce in modo singolare coll'apprendimento della lingua. La favella rassomiglia ad un'ancora o ad una catena che lega al fondo dell'anima le nuove conoscenze che si vanno acquistando. L'infanzia e la puerizia sono le età in cui la memoria delle parole è meravigliosa; ed i vincoli filològici si stabiliscono con una facilità singolare. In quest'età si possono apprendere più lingue ad un tempo. All'età di 10 anni lo storico Niebuhr parlava già nove lingue. E ciò che è più mirabile, il fanciullo non apprende solo i vocaboli ossia la

materia della lingua, ma per via dell'imitazione ne impara ancora la forma e l'organismo grammaticale, e non avviene se non per eccezione, che colle persone con cui è avvezzo a parlare una data lingua, frammischi o confonda le parole e le forme d'un'altra. Di che apparisce che se i vincoli di simultaneità, di successione e di analogia, sono i principali che leghino insieme le idee di quell'età, non sono tuttavia i soli, poichè la correzione grammaticale quantunque dipenda massimamente dall'analogia, richiede pure un qualche esercizio spontaneo di ragionamento, rinforzandosi il quale la memoria acquista tutta l'energia di cui è capace. Nei periodi che seguono l'adolescenza fino all'età matura noi diventiamo sempre meno capaci d'acquistare nuove conoscenze; ma acquistiamo all'incontro maggiore attitudine ad estendere e rendere più profonde quelle che abbiamo acquistate. Tuttavia colui, che non ha cessato di apprendere e di ritenere, conserva ordinariamente questa facoltà sino alla più tarda vecchiezza; ma se un'interruzione ebbe luogo principalmente fra l'adolescenza e l'età matura, questa facoltà diminuisce al punto che sembra cessare affatto. Le prime età della vita si debbono adunque consacrare all'*acquisto* delle conoscenze, le età seguenti allo *svolgimento* delle medesime. Questa verità del buon senso confermata dalla quotidiana esperienza non si potrà mai abbastanza inculcare alla gioventù. Poichè avviene di rado che, chi impiegò in cose vane, o perdette, come si dice, il tempo dei primi e più floridi anni della vita, pervenga a qualche altezza in qualsiasi genere di studi. Tutti sanno qual prodigiosa forza di volontà abbia dovuto l'Alfieri opporre alle difficoltà derivanti dal tempo perduto. Le cognizioni acquistate nell'infanzia e nella prima gioventù non si cancellano dalla memoria, laddove si dimenticano prontamente le cognizioni acquistate più recentemente, quando altri trascura di rinnovarne spesso la ricordanza. Verso i 45 o 50 anni, la memoria diminuisce sensibilmente, sia perchè le impressioni divengono allora meno vive, sia perchè cominciano a declinare tutte le forze dell'uomo. Vuolsi notare del resto che la memoria, la quale è una delle facoltà che prime si svolgono nell'infanzia e che noi affatichiamo maggiormente, è pur anco delle prime ad indebolirsi, quando l'età matura s'avvicina al suo fine. La memoria de' nomi e principalmente quella de' nomi propri ci manca più presto delle altre. Nella vecchiezza questa facoltà diminuisce

grandemente. Le impressioni divengono allora più deboli, ed il mondo visibile non colpisce più vivamente e piacevolmente i sensi già logori. Ancora: la mente infievolita presta minore attenzione ed i fatti trasvolano innanzi a lei senza che ella si curi di arrestarli nel corso. E finalmente le passioni e gli affetti del vecchio essendo più quieti, ei non conserva altra ricordanza che quella dell'età giovanile e più forte, in cui tutto sorrideva alla sua immaginazione e gli destava un palpito in cuore. Per la qual cosa nella tarda età si rilassano i vincoli sensibili che dominavano nella giovinezza, ed i vincoli intelligibili dell'età matura, e questa preziosa facoltà si spegne quasi intieramente. A 96 anni il Fontenelle non si ricordava più che, 26 anni prima, aveva scritto un'opera sulla geometria dell'infinito.

Determinata la natura della memoria, le leggi che la governano, le varietà di essa ne' varii individui, cerchiamo i mezzi di coltivarla, e le norme da seguirsi in questa coltura.

Art. 2°.

Dei mezzi mnemonici.

I mezzi acconci alla coltura della memoria, egualmente che quelli che sono indirizzati al perfezionamento di ciascuna delle altre facoltà, si distinguono in due grandi classi, e sono *generali* o *speciali*. Chiamiamo generali i mezzi mnemonici, che sono utili e talvolta necessari per tutte le età della vita, e per qualunque esercizio della memoria. Diciamo poi speciali quelli che giovano particolarmente ad una certa età e per un dato esercizio, come ad esempio per apprendere una lingua o la storia o la geografia, o la musica, od altre arti speciali. Noi tratteremo a preferenza dei primi; poichè dei secondi in quanto si riferiscono al primo od elementare insegnamento già discorremmo in altro luogo (1).

I mezzi mnemonici generali sono *diretti* od *indiretti*; diretti se hanno per immediato oggetto la facoltà mnemonica: indiretti se mirano al perfezionamento delle altre facoltà, senza le quali questa non si può acconciamente svolgere e perfezionare. Cominceremo da questi.

(1) V. *Primi Principii di Metodica*, 6.ª ediz., pag. 151.

I mezzi indiretti per la coltura della memoria sono fisici e morali. I primi sono igienici e terapeutici. Tutto ciò che giova a conservare o ristorare la salute è mezzo mnemonico per l' essenzial nesso che passa fra la sanità della mente e quella del corpo, e precipuamente per la dipendenza della memoria dall'organismo, come abbiamo più sopra notato. Ma fra tutti i mezzi igienici che si possono a tal fine adoperare prevale la regolarità della veglia e del sonno, il moderato esercizio delle forze fisiche e mentali, e sopratutto la temperanza e la moderata astinenza. Un bell'elogio fondato sulla propria esperienza ne tesseva il Cornaro nel libro *Della vita sobria*, a cui preludeva tanti secoli prima S. Giovanni Grisostomo ove dice: « L'astinenza ne rende in alcun modo affatto spirituali come pure intelligenze: ci fa disprezzare le cose presenti; è una scuola di preghiera, serve di alimento all'anima, di freno alla lingua, di raddolcimento alla concupiscenza: pacifica la collera; calma le focosità della natura: risveglia la ragione; rende le idee nette e vive; guarisce i mali di testa; rende la vista chiara e distinta.

Di che apparisce che i mezzi igienici si collegano strettamente coi mezzi morali ossia colla virtù. La virtù in generale è strumento mnemonico per eccellenza, poichè la virtù è ordine, è pace interna, è attitudine a pensare e riflettere; condizioni necessarie per la vigoria della memoria. Il vizio al contrario è disordine; il disordine è irreflessione, spensieratezza; è sonno dello spirito, oblio, smemorataggine. Fra le virtù speciali poi, oltre la temperanza e la castità sovraccennate, grandemente giova alla memoria la veracità, ossia il rispetto e l'amore della verità, il quale in due guise contribuisce al perfezionamento della memoria: 1° perchè attira la mente alla verità che si vuol conoscere, e la cui conoscenza si vuol ritenere e rendere stabile e duratura; 2° perchè riduce all'unità la parola ed il pensiero: uomo mendace è uomo doppio, è uomo smemorato.

Venendo ora ai mezzi generali diretti, noteremo che come per tutte le altre facoltà, così per la memoria, essi si riducono tutti al retto esercizio.

Quest'esercizio, come quello di tutte le altre facoltà umane, debb'essere conveniente e graduato.

Conveniente all'indole varia della memoria di ciascun alunno la quale essendo diversa, diverso pure debb'essere il metodo di coltura per ciascuno di essi.

Se l'allievo ritiene facilmente le parole, ed anche quello che non comprende, vuol essere esercitato ad apprendere idee e cose sia isolate sia connesse; senza questa precauzione, la memoria può nuocere all'intelligenza. È antica opinione che uomo ricco di memoria sia povero di giudizio, ed alcuni fatti sembrano confermarla. Si sa che sulla tomba del P. Hardouin fu scolpito od almeno si propose da un bell'ingegno che venisse scolpito l'epitafio: *Hic iacet vir beatæ memoriæ expectans judicium.* Opinione vera quando l'educazione non adempiè rettamente l'uffizio suo di educare armonicamente le facoltà dell'alunno.

Che se al contrario i fanciulli ritengono facilmente le idee, se sanno raccontare con facilità e precisione ciò che hanno veduto, udito e letto, ma senz'ordine nè legame e senza adoperare le parole dagli altri adoperate, vuolsi allora obbligarli ad ordine più severo ne' loro studi ed a prestar maggior attenzione alle parole.

In secondo luogo l'esercizio debb'essere graduato e progressivo, tanto nella scelta delle materie quanto nella quantità di esse. La materia degli esercizi dev'essere acconcia ai diversi gradi della coltura intellettuale. Da principio si scelgano alcune particolari idee rappresentative e cose di fatto che cadono sotto i sensi; poi racconti piacevoli, descrizioni d'oggetti sensibili, parabole, favole ecc.; poi si proceda a componimenti più lunghi che trattino di cose generali ed astratte. I *dialoghi* si ritengono più facilmente che non i discorsi continui, i versi più che la prosa.

La stessa progressione deve osservarsi per riguardo alla quantità delle cose che la memoria deve accogliere e ritenere. L'energia e la facilità della memoria non cresce che a poco a poco; così a poco a poco deve accrescere la materia degli esercizi mnemonici. *Quotidie adiiciantur singuli versus,* dice Quintiliano.

In generale: quest'esercizio sia frequente e moderato. Frequente; senza di che non si forma nessun abito: moderato; per non esaurirecon eccessivi sforzi l'energia di questa facoltà. *Nulla dies sine linea* è antico dettato, e vale per la lettura e per lo scritto, per ogni studio sia razionale sia mnemonico.

Rimane a cercare quali siano del retto esercizio mnemonico le condizioni. Or queste non sono altro che un corollario delle leggi di questa facoltà che abbiamo sopra dichiarate. Di vero 1° la memoria è tanto più attiva e potente, quanto più piacevole è l'oggetto percepito, e per conseguenza maggiore l'attenzione istintiva o libera che gli abbiamo prestata. 2° Tanto più sicura è la memoria nei singoli suoi atti, quanto maggiori e più stretti sono i vincoli che legano le idee fra loro. Ora se aggiungiamo che le nuove percezioni e i nuovi atti dello spirito tendono continuamente a distruggere le impressioni ed a cancellare la traccia degli atti precedenti, e che perciò lo stato dell'anima è continuamente mutabile: noi dedurremo che i mezzi mnemonici generali e diretti sono: 1° L'attenzione, 2° I vincoli delle idee, 3° La ripetizione.

L'educatore adunque deve adoperare tutti i mezzi che ha in sua mano per rendere dilettevole lo studio, eccitare l'attenzione e destare ne' suoi alunni un vivo amore al sapere. L'attenzione fu detta il bulino della memoria. Di che avviene, come osserva Bacone (1), che si apprende assai più facilmente uno scritto, tentando di ripeterlo dopo averlo letto una o due volte, che se si leggesse venti o trenta volte di seguito senza darsi cura di riprodurlo. Lo sforzo dell'attenzione rende fisse le idee che la lettura passiva lascia agevolmente sfuggire.

In qual maniera poi si debbano esercitare i fanciulli nella ripetizione di ciò che si studia, e graduarne gli esercizi abbiamo detto altrove (2). Ci rimane a parlare del modo con cui si può stabilire l'ordine delle idee e moltiplicarne i vincoli; ma dobbiamo qui premettere una grave considerazione.

Fra le verità conoscibili dall'uomo bisogna distinguere le teoretiche dalle pratiche, ossiano le verità, che soddisfanno semplicemente al suo desiderio di sapere, da quelle che attutano questa brama, e sono ad un tempo norme direttrici delle azioni. Queste ultime l'uomo non deve solo conoscere, ma averle sempre presenti allo spirito come regole della vita; e perciò se per la ricordanza delle prime bastano certi vincoli, i quali all'occorrenza

(1) Bac. *Nov. Org.*
(2) *P. P. di Metod.*, cit.

conducono senza difficoltà la mente a ripensarle, per le seconde nessun vincolo è inutile, e quanto più questi si moltiplicano, tanto più l'uomo è sicuro d'essere assistito dalla presenza e dalla voce interna del vero che, come quella d'un benefico Genio, lo guida nel cammino della vita e lo avvisa sempre opportunamente del pericolo di errore. Per questa ragione il Salmista rammenta continuamente la meditazione che egli fa giorno e notte della legge divina. Per questa ragione l'educatore non deve trasandare nessun mezzo per accoppiare le idee ai sentimenti, per destare l'amore della verità, per produrre una forte impressione sull'animo degli alunni.

I. A quest'uopo adunque l'educatore si varrà dei vincoli di simultaneità e di successione, scegliendo luoghi e tempi opportuni alle sue lezioni, e farà sì che l'istruzione indiretta, data cioè come se si trattasse di tutt'altro, aggiunga la sua efficacia, la quale talvolta è grandissima, all'istruzione diretta. Certamente molti pregiudizi ed errori gravissimi s'insinuano in questa guisa ed assalgono l'animo non preparato di giovani anche ben educati. Con quell'arte adunque, onde altri diffonde sventuratamente l'errore, si spargano i semi della verità. Di questa avvertenza mostrarono di tener gran conto gli antichi che sceglievano il portico di Atene, il peripato, gli orti di Accademo a luoghi scolastici. Così pure gli Ebrei che educavano i giovanetti nel tempio. A questo fine mirava l'architettura dei templi cristiani nel medio evo, i quali colle maestose loro vòlte, colla sveltezza delle loro colonne, collo slancio ardito del sesto acuto, coi vetri dipinti, colla dubbia luce preparavano l'animo dei cristiani non pure alla preghiera, ma al raccoglimento ed all'attenzione necessaria per udire la parola divina annunciata dai sacerdoti. Quale poi dei fanciulli, cui il padre Girard discorreva della grandezza e bontà di Dio, e della piccolezza e vanità delle cose umane all'aspetto del tramonto del sole, avrà dimenticato lezioni date in tempo così opportuno da un labbro così venerando? Nè giova solamente la scelta opportuna de' luoghi e de' tempi per eccitare una forte impressione nell'animo per mezzo degli affetti e dell'immaginazione vivamente colpita; ma ancora per collegare insieme le varie sensazioni e servirsi delle une per riprodurre le altre. Così presso i Messicani, i Peruviani, i Cinesi ed

altri popoli erano in uso i *Quippi* ossiano funicelle a varii colori e diversi nodi con cui si rammentavano i fatti della loro storia, e tutto ciò che poteva corrispondere ad un fedele registro di economia e di politica. Anche presso di noi v'ha una popolazione delle Alpi nell' Ossola che conserva in un armadio posto nella stanza, ove s'aduna il Consiglio Comunitativo, una serie di funicelle che col numero dei nodi indicano il numero delle vacche che ciascun abitante ha diritto di mantenere al pascolo sulle Alpi. Uso affatto analogo al nostro di far de' nodi ai fazzoletti, di porre dei segni di carta nelle tabacchiere e negli anelli per ricordarsi di cosa che ci preme di tenere a mente, ma alcuna volta indarno, perchè non v'è connessione alcuna fra il segno e la cosa significata.

Un mezzo più razionale riguardo al tempo vien adoperato dagli studiosi e dagli educatori i quali dovendo raccomandare alla memoria qualche scritto lo rileggono attentamente o fanno rileggere prima d'andare a letto. Egli è certo che le ultime impressioni della veglia durano nel sonno, e che si fa allora, senza che noi ce ne accorgiamo, un lento e spontaneo lavoro, il quale si ripiglia poi volontariamente e con frutto alla mattina dopo che ci siamo svegliati.

II. L'educatore si varrà pure del vincolo di analogia. Questo si stabilisce in mille modi diversi Noi non accenniamo che al linguaggio simbolico ed alla poesia. Non v'ha nazione i cui moralisti non siansi prevalsi di questo mezzo. Predicare la prudenza e la virtù in termini astratti è bene spesso predicare al deserto. Dite per esempio al fanciullo od all'uomo rozzo che fugga i prepotenti, che si guardi dall'adulazione e dalla cupidigia, o non v'intende e però non vi bada, od intende e vi dice tacitamente od anche in termini espliciti : eh ! queste cose le sapeva anch'io. Ma in mezzo ad una folla di giovanetti o d'uomini scioperati s'introduca Esopo, e loro descriva la lite fra il lupo e l'agnello che s'abbeverano al rio ; dei quali il primo dall'alto della rupe si lagna che il secondo intorbidi l'onda che lambisce al basso : oppure dipinga il corvo padrone del cacio sedotto a cantare dalle lodi della volpe: od il cane che valicando il fiume con un pezzo di carne nelle fauci vuole afferrare anche quello che vede oscillare nell'acqua: e la turba

ascoltatrice fa ad un tratto silenzio; poi sorride ed applaude, e più non dimentica le allegoriche e giulive lezioni della sapienza. Nè solo gli uomini rozzi, ma la gente colta abbisogna talora che il martello della favola venga a battere le menti ritrose, e ad imprimervi il suggello del vero. Come l'antico Menenio Agrippa coll'apologo dell'epa e delle membra del corpo umano induceva la plebe di Roma a ritornare alle antiche sue sedi; così, pochi anni or sono, Massimo D'Azeglio allora presidente del Ministero Sardo collo stesso mezzo tentava di persuadere alla Camera dei Deputati la necessità di reprimere gli eccessi della stampa e precipuamente del giornalismo. « Se non si deve, egli diceva, lasciare calpestare i proprii diritti, è talvolta opportuno e sapiente di saperli per noi stessi onorevolmente modificare. Io suppongo che quanti noi siamo, fossimo ad attraversare quelle regioni ove vivono le fiere: suppongo che dovessimo passare vicino ad un antro, dove dormisse un leone, e che una nostra guida, pratica dei luoghi, ci dicesse: non parlate e non fate strepito onde non si desti. Se qualcuno fra noi dicesse aver diritto d'usare la sua voce a suo modo, e volesse cantare e fare schiamazzo, io credo che noi tutti d'accordo gli metteremmo le mani sulla bocca e gli diremmo: se vuoi farti divorare tu, non vogliamo essere divorati noi. Ora farò un altro caso. Potrebbe darsi che malgrado tutta la prudenza, tutte le precauzioni possibili, il leone fosse desto e si slanciasse sopra di noi: allora se siamo uomini bisogna combatterlo ». (1)

(1) Un bellissimo simbolo io trovo ancora in un antico giornale di Milano *Il Caffè*, che fu, a dir così, il banditore della nuova èra in cui stavano per entrare gl'Italiani. In un articolo intitolato *Della patria degl' Italiani* Giao Rinaldo Carli così riepiloga allegoricamente la storia d'Italia: « Io ho sempre avuto in mente che in sei epoche possa dividersi tutta la storia nostra. La prima può chiamarsi *l'epoca de' Leoni*: allorchè così forti e generosi gli Italiani appellati Romani soggiogarono tutto il mondo conosciuto. La seconda *l'epoca dei Conigli*, allorchè, non avendo più forza di resistere ai barbari, si sono intanati ne' nascondigli per sottrarsi alla costoro ferocia. La terza *l'epoca dei Lupi*; allorchè sotto gl' Imperatori franchi e tedeschi hanno potuto difendersi, assalire e mantenersi indipendenti. La quarta *l'epoca de' Cani*; quando per un osso ideale, come era il fine dei partiti dei Guelfi e dei Ghibellini, de' Bianchi e de' Neri; o per l'acquisto d'un pezzo di terreno, o per vanità e per capriccio una parte dei cittadini di-

Che se le analogie ed i simboli giovano a comprendere ed a ritenere con facilità le norme della vita sociale, quanto più sono necessari per la vita intima e per la virtù religiosa? Quindi il Divino Maestro che doveva risolvere il problema di far comprendere verità nuove a gente indurita di cuore e di calloso cervello, volendo far conoscere non il Dio degli eserciti, il Dio terribile, il Dio nascoso, ma il Dio dell'amore, ed il padre degli uomini, vi narra la parabola del figliuol prodigo; volendo predicare l'umiltà della preghiera, vi racconta quella del Fariseo e del Pubblicano che orano nel tempio; e lo stesso metodo segue per tutte le altre verità religiose, tantochè si disse di lui: *sine parabolis non loquebatur eis.*

struggeva l'altra, ed una città si poneva in armi contro i confinanti. La quinta *l'epoca delle Volpi;* allorchè, stabilite le varie sovranità e governi, e resa l'Italia oggetto di conquista tanto per gli Spagnuoli che per i Francesi, e per i Tedeschi, s'esercitò una politica che arrivò all'estremo raffinamento; onde resistere, deludere e vincere ancora le forze superiori degli oltramontani: usando fra le altre l'arte di mantenere la gelosia fra i potentati maggiori, ed aizzare sempre l'uno contro dell'altro: e così nel conflitto dei combattenti e delle reciproche sconfitte conservarsi nella propria costituzione e grandezza. Finalmente ai tempi nostri è la sesta epoca: e questa, a nostra grande vergogna, sembra *l'epoca delle Scimmie*. Sciolti da ogni vincolo naturale fra di noi, avviliti sotto il giogo di certe massime d'umanità generale che rare volte si realizzano nei casi particolari; non abbiamo coraggio nè di pensare da noi nè di sostenerci; epperciò in Italia si mangia insino e si veste, come vogliono ora i Francesi, ora gl'Inglesi: e fedeli esecutori dei capricci e delle stravaganze de' loro cuochi e de' loro sarti, non sappiamo se domani saremo vestiti come oggi; e se una pietanza che oggi ci piace debba domani divenir disgustosa ed impropria. Sino il linguaggio è attaccato dal contagio di scimiottismo; mentre nelle pulite conversazioni vergognosa cosa è il dire per es. *tende* o *cortine* in vece di *rideaux*, *canterano* in vece di *bureau*, *guazzetto* in vece di *ragout*, *bracciolette* in vece di *cotellette*, e prende grazia al contrario, se framezzo un serio discorso s'illardellano le decenti parole, perchè francesi, di *cul de sac*, di *culotte*, di *culbuté* ecc.

L'arte simbolica è antichissima. Osservando le medaglie, il Cocodrillo mi rappresenta l'Egitto: la Civetta, Atene; la Chiocciola o il Turbine marino, Tiro; il Bue, Sibari; il Granchio, una città marittima; lo Scarabeo, il Sole; una testa a due faccie, la confederazione di due popoli, come insegna Servio, e che poi si trasfigurò in Giano. Così negli antichi monumenti due mani unite indicano alleanza, amicizia; la sola mano destra, fedeltà; la sinistra, autorità, giustizia; due mani sollevate, afflizione e dolore.

Il vincolo d'analogia non ha luogo soltanto nei simboli, ma ancora nel ritmo, nei versi, nella rima, ecc.; quindi l'antichissimo uso della forma poetica per raccomandare alla memoria i punti fondamentali delle leggi, delle scienze e delle arti. Gli antichi legislatori si valevano dei versi, della poesia, del canto per imprimere profondamente nella memoria dei popoli i loro statuti. Pitagora, Empedocle davano la forma poetica ai loro insegnamenti e sistemi. Omero non fu solamente il primo pittore delle memorie antiche, ma ancora come il conservatore ed il maestro della sapienza religiosa e politica della greca nazione. La stessa sapienza insegnavano i tragici nei cori dei loro drammi.

E venendo a tempi a noi più vicini e meno eroici, tutti sanno come a sussidio della memoria si siano verseggiate le regole principali della grammatica, della prosodia, della logica, della morale, della geografia, della cronologia e dai Francesi perfino le radici della lingua greca. Di queste formole mnemoniche facevasi molto maggior uso dai nostri padri che non da noi. Perchè caddero in discredito? È facile il trovare che ciò avvenne per due ragioni. Primieramente perchè per lo più i maestri si contentavano di farle apprendere per senno a mente senza curarsi che venissero intese. Di che conseguiva che ingombrassero la memoria, anzichè aiutarla, corrompessero il gusto per la barbarie dei versi, ed ispirassero avversione e ripugnanza alla scienza che veniva così travestita e quasi coperta di cenci poetici. In secondo luogo, perchè gl'istitutori stessi che le interpretavano, solevano adoperarle come il prologo, piuttosto che come l'epilogo del loro insegnamento. Che se prima di farle studiare a memoria si fossero data la cura di partire dai fatti per ascendere alle regole, di confortar queste con ragioni ed esempi, di farle applicare a varii casi pratici ed in varie guise, le regole verseggiate sarebbero state dai giovani accolte come un dono prezioso, e non ributtate come un serto di spine.

III. Ma più che tutti questi mezzi in fatto di scienza valgono i vincoli di connessione. Ora questi vincoli delle idee si stabiliscono facilmente e, per così dir, da se stessi, quando altri procura di bene apprendere ciò che vuole ben ritenere. La cura che si ebbe per acquistare le conoscenze, ossia per *vedere*, risparmia molte fatiche quando si tratta di ricordarle, ossia di *rive*-

dere. La rimembranza non è che una specie di ricognizione, la quale ha sempre un valore proporzionato alla cognizione che essa ripete; se la cognizione è chiara distinta precisa, v'è tutto a sperare che la ricognizione, ossia la ricordanza, abbia ad essere facile, pronta e vivace; poichè l'una si modella sullo stampo dell'altra; ed entrambe non sono che un solo fenomeno mentale in due tempi diversi Rimembrare è conoscere nel presente ciò che fu conosciuto nel passato; ora l'esperienza dimostra che quanto più una nozione è esatta allorchè s'acquista e nasce nella mente, tanto più è perfetta quando vien rinnovata, e a dir così, rinasce; salve poche alterazioni, effetto del tempo e non sempre inevitabili. Havvi, dice uno scrittore, (1) qualche analogia fra la ricchezza intellettuale, e la ricchezza materiale. Quando questa è il frutto di un lungo e paziente lavoro, il proprietario l'ama, la custodisce, la cura per non perderla ed averla sempre alla mano; acquistata a caso o per semplice giuoco di fortuna l'assicura con minor diligenza, la custodisce con minor attenzione, la disperde, la sperpera. Lo stesso avviene alla scienza la quale non dura nella memoria fuorchè quando venne acquistata con lavoro continuo di riflessione e di coscienziosa applicatezza; acquistata a caso o male sfugge e si dissipa. Non si possiedono veramente nè le idee nè le cose, fuorchè quando le une del pari che le altre furono raccolte e guadagnate con una saggia economia. È valente nel ricordarsi chi è tale nell'istruirsi; l'arte di rammentare è la stessa che l'arte di apprendere.

Ora noi abbiamo veduto che l'arte dell'imparare, e dello insegnare pressochè tutta si fonda nell'ordine naturale e rigoroso delle idee, le quali si debbono connettere in guisa che le prime non dipendano dalle seconde, ma queste da quelle, che le terze dipendano immediatamente dalle seconde, e mediatamente dalle prime, non dalle susseguenti, e così di seguito, di modo che costituiscano una serie di anelli scientifici, di cui l'ultimo sia connesso per mezzo degli intermedii bene ordinati col primo. Questo è ad un tempo il vero modo di esercitar la memoria. Ma qui noi dobbiamo distinguere tre specie di connessione:

(1) Damiron. *Logique.*

connessione logica, connessione fisica, e connessione filologica. La prima è quella che stringe fra loro le idee ossia i principii; la seconda collega i fatti; la terza i pensieri e la loro espressione.

1° Per connettere le idee vuolsi serbare l'ordine logico che abbiamo accennato: la difficoltà consiste nell'attuarlo con precisione e rigore scientifico. Ora questa precisione si otterrà: 1° con esatte definizioni delle idee fondamentali della teorica o della scienza. Mal provvede tuttavia alla memoria degli alunni quell'istitutore che li trabalza ad un tratto alle definizioni scientifiche, le quali s'appoggiano sulle volgari, e per mezzo d'un lavoro analitico più o meno lungo son ricavate da queste. Non è mai soverchia la cura che deve porre un insegnante nell'appoggiarsi ai fatti ed alle idee comuni ossia date dal buon senso per ricavarne, e direi, trovarvi dentro la definizione che è il principio scientifico. 2° La definizione contiene i principii di divisione, ossia della partizione e specificazione dell'oggetto. Coll'analisi adunque della definizione si trovano questi principii, e si ordinano e si collegano per conseguenza le parti al tutto, le specie al genere definito. 3° Determinato per tal guisa l'oggetto della teorica, e le varie parti od aspetti sotto cui si può presentare, l'ordine delle idee conduce alla ricerca delle sue proprietà essenziali ed accidentali, ed alle sue relazioni con altri oggetti simili o compresi sotto il medesimo genere. In una parola alle definizioni e divisioni si collegano e da esse dipendono i teoremi scientifici; fra i quali vuolsi nuovamente distinguere i fondamentali dai derivati, e guardarsi dal turbare ed alterare in qualsiasi modo le relazioni di principio e di conseguenza che li legano insieme. 4° Finalmente a tutto questo lavoro s'aggiunge come corona dell'opera la risoluzione dei problemi pratici ossia la ricerca dell'uso e delle applicazioni che si possono fare dei principii dichiarati colle definizioni e colle dimostrazioni dei teoremi.

Quindi si può affermare che ogni scienza propriamente detta si deve insegnare ed apprendere collo stesso ordine della geometria, la quale in fatto di scienze razionali si può appellare la scienza esemplare o tipica, come appunto fu denominata dagli antichi i quali l'appellarono *matesi* o scienza.

2° Venendo ora ai vincoli di connessione fisica, ossia dei

fatti, noteremo primieramente quello della parte col tutto, e rammenteremo ciò che abbiam detto sopra dell'ordine, con cui si fanno naturalmente dallo spirito umano gli atti sintetici ed analitici per l'acquisto delle conoscenze. L'ordine naturale de' fatti è di grande sussidio alla memoria. Vuolsi distinguere in secondo luogo nei fatti ciò che è accessorio da ciò che è principale, l'accidentale dal sostanziale. V'hanno circostanze od accidenti di varia importanza. Si semplifichi il fatto, si elimini ciò che alla conoscenza di esso poco o punto importa, e si limiti l'insegnamento da prima a ciò che è essenziale, su questo s'insista, e degli accidenti si faccia il conto che meritano. Notisi tuttavia che noi qui parliamo di scienza e non d'arte, nella quale gli accessorii ornamenti diventano talvolta essenziali alla perfezione dell'opera. Ora, massime nel primo insegnamento, la scienza non è mai affatto separata dall'arte, nè l'esercizio della ragione da quello dell'immaginazione. Per la qual cosa sarebbe imprudente quell' istitutore, il quale nella narrazione dei fatti storici li riducesse a forma arida e disamena, trasandando tutti quegli accessorii che pongono, per così dire, il fatto sotto gli occhi dell' uditore, dipingono le persone, i loro atteggiamenti, e gli affetti da cui son dominate, drammatizzano in una parola la narrazione. Questa potrà bensì l' istitutore far ripetere ai fanciulli più o meno spoglia di ornamenti; ma egli dovrà narrar sempre in modo che vivamente colpisca la fantasia de' suoi uditori.

3° La conoscenza dei fatti analizzati nelle loro parti o narrati colle loro circostanze conduce la mente a trovare i nessi di causalità che li legano insieme, come pure a scoprire le leggi cui sono soggetti. Grande aiuto della memoria è la cognizione della relazione che passa fra due fatti, per cui l'uno si trova esser cagione dell'altro. Data questa conoscenza, è agevole il passaggio dall'effetto alla causa e viceversa. E quanto più si moltiplicano i nessi di causalità tra i fatti, tanto più chiaramente si concepiscono; tanto più lunga è la serie dei fatti e più vasto il campo che la memoria può percorrere, quando ritorna al pensiero uno di essi.

Quel che diciamo delle cause dicasi ancora delle leggi dei fatti. Quando la mente giunse a scoprire nei fatti particolari

ciò che vi ha di mutabile ed accidentale, ed a distinguerlo da ciò che è costante ed essenziale, e che si riproduce in tutti i fatti dello stesso genere, ossia dipendenti dalla medesima causa; allora si dice che se ne conosce la legge. Così, per esempio, qualunque sia la grandezza e la distanza dei pianeti dal sole, i quadrati dei tempi periodici sono proporzionali ai cubi delle distanze medie dal sole. Tale è la legge della durata dei movimenti dei pianeti intorno al sole. Parimenti qualunque sia il corpo che cade sulla terra, comunque varia ne sia la massa, il volume, la figura, la materia, purchè siano tolti gl'impedimenti, esso cade con moto uniformemente accelerato. Tale è la legge della caduta dei gravi. Ora egli è evidente che quanto più si dilata la conoscenza delle leggi dei fatti, tanto più questi si unificano nella mente, e si riducono a minor numero di classi, le quali per conseguenza sono più facili ad essere ritenute e rammemorate.

4° Noi abbiamo fin qui accennato i mezzi mnemonici derivanti dai vincoli delle idee fra loro, e precipuamente da quelli che abbiamo chiamati di connessione logica e fisica. Certo è che ogni qual volta questa connessione delle idee e dei fatti si scopre e si ritiene, ne viene singolarmente la memoria aiutata. Ma non è meno importante l'aiuto che prestano alla memoria i vincoli filologici ossia della parola col pensiero. L'ingegno più maraviglioso, abbiam già detto, diventa inerte e pressochè stupido senza il sussidio della parola. Di qui si vede l'importanza che ha lo studio della lingua, o sia comune o sia d'una scienza particolare, come sussidio della memoria. Quanto più esatta, precisa, filosofica è la lingua di cui ci serviamo; vale a dire quanto più determinato nella nostra mente è il valore dei vocaboli, e dei modi di dire di cui ci serviamo, tanto più facilmente si ritiene il pensiero e la sua veste. La memoria per lo più non è infedele, se non a chi si vale di voci e modi equivoci, ambigui, indeterminati, ridondanti o manchevoli e difettosi in qualche guisa per esprimere il suo pensiero. Quindi la necessità di ridurre a formole brevi e precise almeno i risultati principali della scienza. Delle quali ci porgono esempi elegantissimi le discipline esatte e le naturali. Ne recheremo alcuni esempi.

La forma algebrica $A^2—B^2$ esprime il prodotto della somma

moltiplicata per la differenza di due quantità denominate A e B, ed è di tal brevità e chiarezza che nessuno potrà dimenticarla, compresa che l'abbia una volta. Lo stesso si dica delle formole che esprimono il quadrato od il cubo del binomio A+B e in generale la formola di Newton.

πR^2 esprime l'area di un circolo di cui sia dato il raggio R; π è la ragione della circonferenza al diametro, la quale è espressa mnemonicamente da Adriano Mezio colla frazione $^{355}/_{113}$; questa non si dimenticherà mai quando si avverta che è formata dai tre primi numeri dispari 1, 3, 5, scritti due volte consecutivamente, e formanti il numero 113355 il quale si bipartisce in due membri ternarii, di cui il primo esprime il denominatore, il secondo il numeratore.

E chi non conosce in Astronomia la bella legge di Bode, colla quale, data la serie de' numeri 0, 3, 6, 12, 24, 48, 96, ecc., ed aggiungendo a ciascun termine 4, si hanno approssimativamente le distanze dei pianeti (1) nel loro ordine di posizione espresso in tanti decimi della distanza della terra dal sole? (2)

(1) Gli asteroidi si considerano come un solo pianeta.

(2) Tale è pure la bella formola

$$S=\sqrt{p\,(p-a)\,(p-b)\,(p-c)}$$

la quale esprime l'area S del triangolo in funzione de'suoi tre lati a, b, c, supposto il perimetro uguale a $2p$ e per conseguenza p eguale alla metà del perimetro.

Così ancora la trigonometria vi dà sul bel principio la elegantissima formola

$$(\text{sen}\,(a\pm b)=\text{sen}\,a\cos b\pm\text{sen}\,b\cos a$$

la quale dice che il seno della somma e della differenza di due angoli a e b è uguale al seno del primo angolo moltiplicato pel coseno del secondo, più o meno il seno del secondo moltiplicato pel coseno del primo. Ancora più semplice è quest'altra $S=\frac{ab\ sen\ C}{2}$ colla quale, dati i due lati a e b d'un triangolo e l'angolo C compreso fra i medesimi, si trova che l'area S è uguale alla metà del prodotto dei due lati moltiplicato pel seno dell'angolo compreso da essi.

Più bella ancora perchè più semplice è la formola Cartesiana $\frac{sen\ I}{sen\ R}=m$ la quale dichiara nell'Ottica che la ragione del seno dell'angolo d'incidenza al seno dell'angolo di rifrazione è costante per ciascun fluido per cui passa la luce.

Vero è che nemmeno in matematica si può sempre pervenire a risultati così semplici e di così facile ritentiva. Vero è che nelle scienze razionali crescono ancora di più le difficoltà di formolare i risultati del ragionamento in modo sì semplice e sì elegante; ma ciò non prova che l'istitutore, e sopratutto l'autore de' libri di testo non debba adoperarsi con ogni suo potere di evitare ogni lungheria, ogni oscurità od equivoco, e di cercare all'incontro, nel suo dettato, tutto ciò che può crescere la precisione e l'evidenza.

Il posto che tengono nella matematica le formole di cui qui abbiamo dato alcuni esempi, nelle scienze razionali e filosofiche è occupato dalle definizioni scientifiche, dalle distinzioni fondamentali, dalle proposizioni teorematiche della scienza, e dalle norme pratiche che si ricavano da queste; come nelle discipline storiche sono gli avvenimenti che costituiscono un'epoca, i fatti che a quelli come causa condussero, o come effetti ne derivarono, i principali caratteri de' varii periodi storici per cui passa una nazione, in una parola la cronologia razionale, che è come il disegno lineare od il profilo della storia.

Tutti questi elementi scientifici o storici vogliono essere: 1° espressi colla massima esattezza e vestiti delle forme più precise che si possano ritrovare; 2° coordinati fra loro in modo che sia facilissimo e rapidissimo il passaggio dall'uno all'altro, e che con un solo sguardo mentale tutto si possa abbracciare il campo della scienza da noi percorso.

Giovano a questo doppio scopo i riepiloghi ed i quadri sinottici. Di grande sussidio alla memoria sono i riepiloghi o sunti fatti oralmente o per iscritto, quando adempiano le essenziali condizioni della loro natura, cioè di venir dietro allo studio accurato e preciso di tutti quei particolari che in essi si tralasciano, e che sono implicitamente contenuti in quelle idee madri o cardinali che essi ritengono e dispongono ordinatamente e metodicamente. Lo stesso si dica dei quadri sinottici, i quali sono riepiloghi o sunti d'una forma particolare, e servono ad ogni scienza come di formole algebriche o generali, le quali, a chi ne comprende il valore, somministrano i principii fecondi d'infinite applicazioni teoretiche e pratiche.

Doppia è l'utilità di questi sunti: 1° allettano colla facilità i

giovani allo studio mnemonico che può diventare col tempo più duro, e richiedere maggior energia di volontà; 2° li avvezzano alla sintesi ossia ad esercitare la loro facoltà sintetica. I giovani in generale sono troppo rinchiusi e inchiodati nelle analisi. Avviene sovente negli esami che essi rispondano bene ai singoli quesiti, e mal sappiano ad un tempo mostrare i nessi delle varie teoriche. Un quadro sinottico ben meditato presenta l'ossatura della scienza, giova a svolgere il primo elemento della energia mentale, la quale, come abbiam detto, è tanto maggiore, quanto più vasto è il campo ideale che abbraccia, e più veloce il discorso pei singoli elementi che lo compongono.

V'ha degli ingegni rari, dice la signora Necker de Saussure (1), la cui potenza non si manifesta nei loro discorsi. I fatti vengono ad un tratto a dimostrarli forniti d'una energia di mente che nessuno aveva mai sospettato. Ma perchè questo segreto? probabilmente perchè la favella non è un veicolo egualmente acconcio a trasmettere ogni sorta di concepimento. La parola enuncia successivamente le idee, e non può esprimerne molte insieme. Quindi avviene che le menti, la cui particolare attitudine e forza consiste nel poter abbracciare simultaneamente un gran numero d'oggetti, si trovano talvolta impacciati nell'uso della parola; la loro eccellenza non si manifesta sotto questa forma. Gli oggetti dei loro pensieri si presentano alla loro mente aggruppati ed in forma di quadri. Certamente decomponendo questi quadri le idee parziali diventano ognor più distinte; ma non è meno vero che il concetto del tutto e delle sue parti principali in certe menti ha una chiarezza e vivacità affatto straordinaria. In questo probabilmente consiste l'abilità dei grandi generali, dei valenti diplomatici ed amministratori. Essi tengono in mano mille diverse fila d'affari, le seguono nell'incrocicchiarsi che fanno, nel loro separarsi od unirsi momentaneamente, perchè essi veggono, a così dire, gli oggetti dei loro pensieri tutti in una volta. Forse noi tutti *vediamo* più o meno oscuramente gli oggetti dei nostri pensieri, forse i nostri concetti, anche i più astratti, sono congiunti a qualche immagine nella nostra mente. Se la cosa è veramente così, fa d'uopo sommi-

(1) *Ed. progr.* Liv. VI, ch. VII.

nistrare per tempo ai fanciulli una maniera di rappresentare le cose che loro permetta di abbracciarne molte insieme e di contemplarle contemporaneamente senza separarle. Egli è questo un genere d'abilità che non s'acquista per mezzo del linguaggio, il quale parlato o scritto è sempre soggetto all'ordine della successione, fa passare le idee per una trafila, e mentre ce ne presenta una, le altre facilmente ci sfuggono. Il perchè gli uomini educati col solo sussidio delle lettere sono spesso capaci di dedurre lunga serie di inferenze da un medesimo principio; ma si perdono in un labirinto, quando gli oggetti dei loro pensieri si complicano più dell'ordinario. Giova adunque rimediare l'inconveniente annesso all'uso esclusivo del linguaggio ricorrendo per quanto è possibile all'istruzione che s'apprende cogli occhi. La memoria locale o rappresentativa ha per sè il vantaggio di presentare le immagini simultaneamente, e può avvezzare i fanciulli a formarsi nello stesso modo disegni e quadri d'idee. Lo studio della geografia sui globi o sulle carte, o meglio ancora sul terreno, giova ad educare e rinvigorire la facoltà delle rappresentazioni simultanee; le carte così dette *mute*, sono a tal uopo d'un grande sussidio, perchè eliminando tutti i nomi geografici e spogliando la carta dei troppo minuti accidenti che facilmente si confondono insieme, presentano, a dir così, la sola ossatura del paese descritto, e ne porgono un'idea chiarissima; ma giova avvezzare i fanciulli ad imitarle prima copiandole, poi disegnandole da se stessi senza esterno aiuto. I quadri cronologici e sincronici nella storia prestano lo stesso servigio (1).

Si guardi tuttavia l'Istitutore dall'abuso che de' sunti scientifici o de'quadri storici può venir fatto dai suoi alunni, i quali pervenuti a coteste conclusioni, non si curano più di rifare di quando in quando la via che li condusse a tali risultati; tantochè perdendo a poco a poco il vero significato di quelle formole, perdono con esso ogni frutto dei loro studi. A riparare cotesto inconveniente vogliono essere avvezzati a fare oralmente più o meno ampie dichiarazioni, a svolgere in varii modi le teorie

(1) Vedine l'esempio dato dal Lesage nel suo Atlante storico geografico, ed il metodo proposto dal sig. D'Halluvin nell'opera: *Les Deux Yeux de l'Histoire*. Paris, 1846.

apprese, le storie riepilogate, a risalire ai principii, a dedurne le conseguenze con quella stessa facilità che avevano acquistato, quando la scienza riepilogata era oggetto speciale dei loro studi.

Prima di conchiudere la teorica de' mezzi mnemonici, giova toccare la questione della preferenza da darsi allo studio letterale, od allo studio che si dice a senso, o meglio della relazione che hanno fra loro, e dell'importanza che si dee dare all'uno e all'altro.

Enumeriamone prima i vantaggi. 1° Lo studio letterale di un testo giova sovratutto ai principianti per apprendere la lingua e lo stile di cui non hanno ancora acquistato la conoscenza, ed il facile maneggio. 2° Avvezza alla precisione, e stampa profondamente nell'animo il tipo letterario e scientifico che dovranno imitare in avvenire. 3° Li obbliga ad un lavoro ostinato e difficile domando l'impazienza giovanile ed avvezzandoli a vincere le troppo frequenti distrazioni. 4° È tal lavoro che, ove non si faccia nella prima età ricca di memoria, difficilmente o forse mai non si farà nelle successive; alle quali per altra parte somministra tali materie di riflessione che gioveranno per tutta la vita. Vi son dei vecchi educati per tempo agli studi classici, i quali rammentano e citano con compiacenza sentenze e versi di autori antichi, che forse da mezzo secolo non poterono più rivedere.

Lo studio a senso poi reca con sè: 1° il particolare vantaggio di volgere l'attenzione assai più alle idee che alle parole; richiede necessariamente quel lavoro razionale, che abbiam detto essere condizione e preparazione necessaria dello studio mnemonico. Imperciocchè avviene talvolta che la soverchia attenzione alle parole devii la mente dalla contemplazione dell'ordine delle idee e dei nessi che stringono insieme le parti del discorso studiato. A nessun'altra causa vuolsi attribuire il fatto sconfortevole che avviene talvolta agli oratori sacri, i quali per una semplice distrazione perdono il filo del discorso, e sono costretti con loro vergogna ad ammutolire. Se ponessero egual cura nell'ordine delle idee che nella scelta e collocazione delle parole, il fatto sarebbe rarissimo e per poco impossibile. 2° Richiede maggior tensione dello spirito nella recitazione; e questa ginnastica mentale accresce il vigore e l'agilità del pensiero. 3° Prepara

ed avvezza i giovani ai discorsi estemporanei, che sono un genere di eloquenza non solo necessario agl'insegnanti ed agli oratori parlamentari e forensi, ma a tutti gli uomini più o meno, e specialmente a quelli che più abbisognano dell'arte della parola.

Ma questi stessi vantaggi dello studio del solo pensiero dimostrano la necessità delle condizioni che abbiamo accennato perchè sia possibile ed utile. Richiedesi cioè che il giovane abbia già sufficientemente appreso la lingua di cui si serve, ed il maneggio dello stile adatto all'argomento. E che non dimentichi in secondo luogo che lo studio del solo pensiero non è che la metà del compiuto studio mnemonico, la quale può bastare all'apprendimento ed alla trattazione di molti argomenti, può bastare nel maggior numero dei casi in cui abbia a parlare un adulto od un provetto nell'arte; ma è insufficiente ai novizi ed a tutti coloro che debbono porre i fondamenti delle scienze speciali a cui si sono dedicati, e particolarmente dell'arte della parola.

Dal fin qui detto apparisce qual conto debba fare l'educatore di questo doppio studio mnemonico, e come e quando debba esercitare gli alunni nell'uno e nell'altro. Egli dee cioè:

1° Spiegare anzi tratto e dichiarare con ogni cura le cose che i suoi alunni debbono raccomandare alla memoria.

2° Dee far studiare alla lettera tutto ciò che costituisce i fondamenti della vita morale e scientifica: la Dottrina cristiana, le definizioni, le classificazioni, i teoremi, le regole di cui consta la scienza o l'arte che si studia, i passi degli autori citati, i modelli di lingua e di stile, di cui dovrà far suo pro nell'avvenire, le poesie ecc.

3° Dee far esporre a senso le narrazioni de' fatti storici, le più ampie dichiarazioni delle cose apprese, i sunti delle medesime, e le loro applicazioni alla risoluzione dei problemi ed ai casi pratici della vita.

Contro queste necessarie avvertenze si pecca in tre modi, e quindi nascono tre specie di abusi:

1° Si fanno studiare cose non ispiegate prima nè sufficientemente intese.

2° Non si fa studiare nulla alla lettera.

3° Si fa studiare tutto alla lettera.

Questo triplice abuso reca con sè gravissimi danni che noi riepiloghiamo in un solo, che è l'indebolimento di quella forza, che abbiam veduto dover essere prima cura dell'educatore esercitare ed accrescere costantemente. La forza mentale d'un giovane è proporzionata alla brevità del tempo impiegato nell'impadronirsi in modo non apparente, ma reale de' pensieri contenuti in uno scritto, e di esporli colle medesime parole o con equivalenti con poca o nessuna fatica. Questa forza è un complesso di tre forze o facoltà diverse: forza d'animo che rende possibile la riflessione vincendo ogni stimolo alla distrazione; forza della ragione, ossia facilità di concepire e connettere i pensieri; e forza di memoria o facilità di associare i pensieri al loro segni ossia alle parole, di riprodurre con sicurezza queste associazioni ed accoppiamenti. Un animo volubile e leggiero, una ragione lenta a formare ed ordinare i concetti, massime quelli che presuppongono una più o meno lunga serie di astrazioni fatte sulle cose reali, una memoria labile e restìa non sono acconcie ad un severo corso scientifico. Or che diremo di quei giovani che, dopo aver oziato l'anno intiero, si veggono, pressati dalla tema dell'imminente esame, misurare i campi deserti con tardi passi, e cogli occhi intenti nel codice della loro scienza mormorare o ripetere con voce alta e monotona quelle filze di parole di cui sperano poter far mostra nel dì del pericolo? Che diremo se non che si mostran da meno de'bimbi? Che non meditarono mai nel profondo pensiero le verità che dovrebbero essere l'alimento quotidiano e vitale della loro intelligenza? Che sono ignari del linguaggio a cui queste furon consegnate? Che la loro mente distratta ed occupata da lunghi sollazzi giovanili mal sa acconciarsi alla nuova fatica? Che, superata per altrui indulgenza la prova, caccieranno lungi da sè la cagione di tante noie? Che diverranno il flagello della Società che si dissangua per impinguare la loro ignoranza? Oh facciam voti perchè chi apre le porte delle Università alla gioventù, e chi è chiamato a sindacare i progressi scientifici dei futuri sacerdoti della scienza pesi colle bilancie d'una rettissima coscienza le conseguenze di un voto!

Non giova tuttavia dissimulare che alcuni giovani non furono mai dai loro istitutori svezzati dall'uso di ripetere studiando ad

alta voce lo scritto od il libro. Per la qual cosa il maestro elementare non deve abbandonare i suoi alunni senza averli avvezzati alquanto alla tacita e mentale ripetizione. Questo egli otterrà agevolmente obbligando di quando in quando i più provetti a far tacitamente senza muover labbro l'esercizio da noi altrove descritto delle lettere iniziali, e promuovendo l'emulazione fra chi sa più presto e meglio ripetere lo scritto stato intieramente cancellato dalla lavagna (1).

Giova raccogliere il fin qui detto e ridurlo ad alcune massime fondamentali che sono la condizione d'ogni retto esercizio mnemonico, e del lento, ma sicuro svolgimento di questa utilissima facoltà.

1° È necessario un esercizio conveniente e graduato: moderato e frequente.

2° Vuolsi evitare ogni eccesso nell' uso delle forze del corpo. I soverchi esercizi ginnastici, ogni intemperanza, ogni sregolatezza danneggia la memoria, la ottunde e talvolta la soffoca.

3° Debbonsi evitare le impressioni che turbano la mente ed indeboliscono le rimembranze, i forti patemi dell'animo; tutto ciò che tende a porre il disordine nella vita e ad annebbiare la serenità della coscienza.

4° È necessario formarsi a poco a poco l' abito dell' attenzione, senza la quale ogni esercizio mnemonico è tempo sprecato.

5° Per agevolare l' attenzione vuolsi connettere il lavoro mnemonico coi sentimenti e coi bisogni del cuore. La riflessione segue l'indirizzo ed obbedisce all'impero del cuore; ed il cuore stesso è destinato ad obbedire alla legge della ragione e del dovere. Per la qual cosa l' educatore dee con ogni cura rendere dilettevolo ed amabile lo studio, finchè i fanciulli non sentono ancora tutta la forza dell'obbligazione che ne hanno; come dee per l'altra parte adoperarsi, perchè questa forza del dovere sia per tempo sentita, e la voce della coscienza parli chiaro ed alto all'animo de' suoi alunni. Giovano, a quest'uopo, le tenzoni mnemoniche, quando non si risolvano in semplici trastulli momen-

(1) V. *Primi principii di metodica*, l. c.

tanei e siano proporzionate alla capacità degli alunni. Queste possono venir fatte o sul senso delle cose udite o lette, per es.: nel ripetere il pensiero con altre parole, un brano letto d'un libro, oppure sulle parole stesse.

6° È necessario chiamare in aiuto della memoria l'immaginazione che veste d'immagini e di simboli graditi le lezioni della sapienza, abbella ed illeggiadrisce i severi e talvolta astrusi dettati della scienza. Nè solo giova l'immaginazione come facoltà simbolica, ma ancora pel suo elemento essenziale che è l'associazione delle idee, dei sentimenti e degli atti dell'anima, i quali durano, ancorchè apparentemente siano cessati. Così s'impara ad esempio più facilmente al mattino una lezione che fu leggermente riveduta prima d'andare a letto.

7° Ma più che l'immaginazione vuolsi chiamare in aiuto della memoria la ragione stessa, di cui quella non è, come abbiam veduto, che una funzione particolare. Per assicurare ogni acquisto mnemonico è necessaria l'intelligenza di ciò che si vuol apprendere. Quindi l'istitutore deve aiutare gli alunni a vincere ogni difficoltà, sia di lingua sia di pensiero, spiegando ogni parola e frase del testo che possa presentare qualche oscurità, e dichiarando ogni pensiero meno ovvio ed intelligibile, sia in sè stesso ed assolutamente per la complicazione del lavoro mentale che richiede per essere inteso, sia relativamente all'intelligenza dell'alunno ancor debole ed inesercitata.

8° Per agevolare l'intelligenza del pari che la ricordanza, è necessario l'ordine nello studio. Vuolsi mantener l'ordine in due modi: 1° Nei vari studi a cui può attendere il giovane e 2° nei vari elementi ideali onde consta l'oggetto di ciascuno studio.

Gli studi eccessivamente varii e molteplici non possono venire ordinati e ridotti ad unità. Quindi la mente continuamente distratta e sbalestrata da uno studio ad un altro non può riposarsi nè concentrarsi abbastanza in nessuno, e le riesce perciò impossibile lo stabilire le idee coi vincoli che sono il solido puntello della memoria.

In ogni studio poi vuolsi mantenere rigorosamente l'ordine delle idee, le quali debbono svolgersi analiticamente ed aggrupparsi sinteticamente per mezzo di acconcie definizioni, di

esatte divisioni, di teoremi logicamente consertati fra loro, e finalmente di utili ed opportune applicazioni. In maniera analoga vengano fra loro connessi i fatti secondo le loro rispettive attinenza di tempo e di luogo, di causalità ed importanza.

9° È necessario accoppiare e far procedere parallelamente ad un tempo lo studio della parola e quello del pensiero. Non vuolsi mai dimenticare lo studio letterale più o meno esteso secondo le età e i bisogni degli alunni: imperciocchè ciò che non s'era pienamente compreso una prima volta, studiato che fu letteralmente, la riflessione vi ritorna sopra, e quando meno si pensa vi diffonde una luce novella e sorprendente. Nè vuolsi perciò abbandonare lo studio a senso come quello che giova ad acquistare pieghevolezza di riflessione e rapidità di pensiero, e ad impossessarci della lingua; suggerisce alla mente nuove idee che diventano materia di giudizi critici, coi quali si dilata e si approfonda la scienza.

10° È necessaria la ripetizione delle cose che si vogliono raccomandare alla memoria non solo per apprenderle una prima volta, ma ancora per mantenersele sempre vive e presenti allo spirito. Avviene talvolta che un giovane studii giorno per giorno e regolarmente le sue lezioni, ma per non ripeterle frequentemente le dimentichi collo stesso ordine successivamente. Badi l'istitutore a far ripetere dai suoi alunni le cose studiate, e si persuada che le sue cure non saranno mai sufficienti, se non li tiene preparati a dar saggio quando che sia di tutto lo studiato nel corso.

11° Giovano alla memoria e talvolta ancora all'ingegno le formole scientifiche, i quadri sinottici, le regole verseggiate, le formole mnemoniche che possono essere singolarmente varie. Ecco di queste ultime un esempio: il nome e l'ordine de'sette colori dello spettro solare sono indicati dalla parola *ragvaiv* formata colle iniziali dei nomi dei colori medesimi rosso, aranciato, giallo, verde, azzurro, indaco, violetto.

Altro esempio: i cristiani primitivi avevano trovato che le iniziali del nome, della dignità e dell'uffizio del Salvatore, nella lingua greca formavano la parola ΙΧΘΥΣ la quale a chi la legge significa *pesce*, ma per loro diceva: GESU' CRISTO

FIGLIUOLO DI DIO SALVATORE. Talvolta invece di scrivere quella parola dipingevano un pesce (1).

12° Si avvezzino finalmente i giovanetti a tener conto, a prender note, a scrivere sunti più o meno copiosi, ed anco giudizi critici d'ogni libro letto. Questo uso li obbliga a leggere meno rapidamente, a prestare maggior attenzione alle cose lette, a riepilogarle col pensiero, a seguire senza interruzione il filo del discorso. Dubita lo Stewart (2) che questo esercizio possa giovare alla memoria, poichè, dice egli, la mente s'avvezza a confidare nello scritto, anzichè nelle proprie forze. L'osservazione è vera se gli scritti si abbandonano appena terminati: fuori di questo caso che vuolsi evitare, lo scritto giova, e per le ragioni dette, e perchè ripigliandolo dopo qualche tempo in mano esso ci risparmia la fatica d'una nuova lettura. Tanto si legano insieme ed il sentimento passivo delle cose lette, ed il sentimento attivo del lavoro mentale che abbiam fatto in quella occasione. Del qual fatto rendono testimonianza tutti i provetti nello studio, i quali confessano d'aver dimenticato perfino le fila principali ond'era ordito un libro da loro letto molti anni prima; e ciò per non avere associato il lavoro della penna a quello della mente.

Art. 3.°

Dell'arte mnemonica. — Conclusione: la memoria ed il senno.

Le norme precedenti presuppongono sempre il postulato della meditazione e della fatica, presuppongono che la memoria sia sussidiaria alla ragione, e non padrona, ma ancella della mente: cosa che non poteva garbaro a tutti, tanto meno a quelli che

(1) Così S. Agostino: « *Græcorum quinque verborum quæ sunt* Ἰησοῦς Χριστὸς Θεοῦ Υἱὸς Σωτήρ, *quod est latine, Jesus Christus Dei Filius Salvator, si primas litteras jungas, erit* ἰχθὺς, *id est*, piscis, *in quo nomine mystice intelligitur Christus, eo quod in hujus mortalitatis abysso velut in aquarum profunditate vivus, hoc est, sine peccato esse potuerit.*

De Civ. Dei, Lib. XVIII, Cap. XXIII.

(2) *Philosophie de l'Esprit humain*. Ch. V.

amano di parere anzichè d'essere dotti, il numero dei quali non è mai scarso in nessun tempo.

Quindi ebbe origine la fortuna dell'arte mnemonica o mnemotecnia, o memoria artificiale, colla quale si cerca d'imparare in poco tempo e con poca fatica il massimo numero di cognizioni.

Quest'arte fu celebrata dagli antichi, rinnovata dai moderni nei secoli XV e XVI, obbliata in appresso e celebrata nuovamente in questo secolo dal Grey in Inghilterra, dal Silvin in Francia, e da molti loro pedissequi in Italia. Vero è che Quintiliano raccomandava precipuamente l'ordine dello studio, e che *res perceptæ crebra reiteratione firmentur*. Vero è che Bacone paragona questi memoriosi ai funamboli, ed i loro sforzi all'agilità dei mimi. Giova tuttavia dar un'occhiata alla loro storia. Primo fra i Greci fu celebrato Simonide, che aiutò la memoria, al dir di Quintiliano, *signatis animo sedibus*. Metrodoro si servì dei dodici segni del zodiaco e dei 360 gradi del circolo per formarsi altrettanti *luoghi* nella memoria. Cicerone o chicchesia l'autore dei libri *ad Herennium* ne scrisse un trattato. La memoria artificiale qui si dice: *constat ex locis et imaginibus. Loca sunt tanquam charta seu alia materia in qua scribimus. Imagines sunt similitudines rerum quas memoriæ volumus commendare.*

Segue poi lo stesso autore a spiegare che i luoghi debbono essere tali che facilmente si possano comprendere e ritenere, come case, templi, colonne, archi ecc. Le immagini poi sono le analogie, i simboli delle cose da rammentare. I luoghi sono come la cera e la carta; le immagini come le lettere: « La disposizione o collo« cazione delle immagini assomiglia alla scrittura, la ripetizione « alla lettura. Convien pertanto molti luoghi provvedersi, ove « collocare molte immagini, se amiamo ricordarci di molte cose; « purchè siano i detti luoghi disposti con ordine; cosicchè si possa « seguire la serie delle immagini collocate da qualunque parte si « prendano ». Passa quindi alla spiegazione, ed agli esempi cogli opportuni precetti, tanto per ciò che spetta alla scelta dei *luoghi* che non debbono essere nè spaziosi troppo, nè troppo angusti, quanto per riguardo alle *immagini* delle cose e delle parole; ma infine conchiude, che siccome in qualunque disciplina mal sicuri sono i precetti dell'arte senza l'*assiduità dell'esercizio*, così niente o poco giovare può l'arte della memoria, se manca l'*industria,*

lo studio, la fatica, la diligenza. Sopra tutta questa dottrina disputò Quintiliano (1), ma poi conchiude nella forma seguente. *Si quis unam maximamque a me artem memoriæ quærat, exercitatio est, et labor: multa ediscere: multa cogitare, et si fieri potest, quotidie, potissimum est.*

I mnemonici de' secoli xv e xvi non aggiunsero nulla a questi precetti. Il primo che levò fama di se fu Pietro Tommasi di Ravenna denominato *Petrus Ravennas* o *Petrus a memoria*. Professore di Gius canonico in Padova nel 1474, scrisse nel 1491 un libro intitolato *Phoenix*, nel quale si vantò d'aversi ideato cento e dieci mila luoghi ove teneva in serbo 20 mila allegazioni del Gius civile e canonico, sette mila testi della Sacra Scrittura, mille versi d'Ovidio, duecento testi di Cicerone, trecento sentenze di filosofi, quasi tutto Valerio Massimo cd infinità di nomi, di piante, di animali ecc. Come poi si dispongano nei luoghi le immagini, insegna in modo assai singolare. Molti furono i suoi discepoli in moltissime città d'Italia, divenne oggetto d'ammirazione in tutta Europa, fu ricercato dai principi di Sassonia, di Vurtemberg, di Danimarca ed altri.

Celebre dopo il Ravennate fu Francesco Zambeccari di Bologna: fu professore in Capodistria nel 1466 coll'obbligo d'insegnare la retorica, i filosofi morali, gli storici, i poeti, gli autori approvati, la grammatica e l'umanità. La condotta fu, secondo l'uso, di due anni collo stipendio di 100 zecchini. Conversioni in versi elegiaci di lezioni di retorica, di due professori, risposte estemporanee in versi latini, furono i primi suoi esperimenti. Ma ciò che eccitò la maggior meraviglia fu l'essersi esposto a dettare a cento e nove scrittori in una sola volta delle composizioni in versi ed in prosa sopra diversi argomenti, obbligandosi a ripigliare la dettatura a ciascheduno, senza che si ripetessero le ultime parole dell'antecedente dettato.

Ultimo citerò in questo periodo di tempo come il più celebrato in Italia, Giulio Camillo Delminio, nato nel 1480, morto nel 1544. Cercato da Francesco I, dal Marchese del Vasto fu largamente stipendiato perchè insegnasse l'arte mnemonica, della quale scrisse un libro intitolato *Idea del Teatro*, che il Tiraboschi

(1) *Instit. Orat.* Lib. XI, Cap. 2.

dice essere un inestricabile labirinto anzichè un teatro. Infatti eccone un saggio: « La sapienza secondo Salomone s'è edificata « una casa fondata sopra sette colonne, perchè il numero 7 è « il più perfetto e divino, perchè Mosè sette volte passò per le « 7 saphirott senza poter mai passar la binà. Quindi il Teatro è « diviso in sette misure o gradi ne' quali sono collocate le cose « che sono seguite avanti e dopo la creazione, e che si risol- « vono poi in sette pianeti dipinti in figure umane sopra la porta « della colonna loro destinata, eccetto la colonna del sole: sotto « la porta della luna si tratterà del mondo sopraceleste » ecc. ecc. Quindi Cinzio Giraldi diceva che quel Teatro era dal Camillo predicato *ad ostentationem et quæstum potius quam ad erudiendos credulos adolescentes: unde non modo ab amicis sed a principibus viris grandem pecuniam interdum extorquebat.*

Nel sistema moderno l'arte mnemonica non esclude i luoghi e le immagini, ma il suo proprio carattere consiste nello stabilire delle frasi o formole che permettono di ritrovare non solo una serie d'idee ma di vocaboli e di cifre. Limitiamoci alle cifre.

Il principio fondamentale è questo: Svegliare certe idee per mezzo di altre, certe parole per mezzo di altre parole. Le somiglianze più o meno prossime di suono, di forma, di significato servono all'uopo. Eccone un esempio:

Le cifre sono difficili a ritenere: quindi si sostituiscono loro le lettere dell'alfabeto: divise queste in vocali e consonanti, si lasciano a parte le prime per adoperare solo le seconde. Ma siccome il loro numero è maggiore di dieci, chè tante appunto sono le cifre arabiche; così delle consonanti si formano varii gruppi che rappresentano simili articolazioni. Il 2 per esempio è rappresentato dal *n* e dal *gn*, il 9 dal *p* e dal *b* che rappresentano articolazioni analoghe. Ora qual è il principio, secondo il quale si sceglieranno piuttosto quelle che queste consonanti per rappresentare le cifre? Questo principio è l'analogia della figura della cifra e della lettera. Per questa ragione il *t* rappresenta l'1; e poichè il *t* è segno d'una articolazione analoga a quella che è indicata dal *d;* perciò anche il *d* rappresenta l'1. Similmente il *c* rassomiglia nella figura allo 0; ora il *c* schiacciato è articolazione simile al *sce*, *sci*; e questa è simile anch'essa al *s* ed allo *z*. Dunque lo zero sarà rappresentato

dalle consonanti semplici *c*, *s*, *z*, e dalla consonante doppia *sc*. Applicando questi principii, si disposero nel seguente modo le consonanti corrispondenti alle cifre numeriche:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
c schiacciato	*t*	*n*	*m*	*r*	*l*	*g*	*q*	*f*	*p*
s	*d*	*gn*			*gli*		*c* duro	*v*	*b*
z							*ch*		
sc									

Vediamo ora qual uso si possa fare di questa tavola. La cronologia presenta alla memoria delle grandi difficoltà; le date si ritengono male e si confondono facilmente. Le parole sostituite alle cifre si riterranno meglio. Ora noi possediamo delle parole le cui consonanti corrispondono a certe date: per esempio la parola *colline* colle sue consonanti *c*, *l*, *n*, (non si conta che un *l* solo) rappresenta il numero 752 che è la data della fondazione di Roma. Ciò posto, io formo una proposizione che indichi qualche proprietà di quella città, proposizione che ho cura di terminare colla parola *colline*: per esempio: « Roma fu fondata sopra sette *colline* ». Ogniqualvolta ricorderò questa proposizione, della quale io so che l'ultima parola esprime quella data, ricorderò infallibilmente la data.

Avviene talvolta, benchè di rado, che nel nome stesso della persona o del luogo si trovi la formola mnemonica che esprime la data dell'avvenimento che si vuol ricordare; per es. nel nome di Tacito le consonanti rappresentano il numero 101 che è la data della morte di quello storico: il nome di Lutero esprime il 514 a cui aggiungendo il 1000 avremo il 1514 che è la data del principio della predicazione di quel famoso cresiarca.

Notisi che ordinariamente si tralasciano, nelle formole che esprimono le date degli avvenimenti storici, le migliaia d'anni perchè si suppongono note.

Ecco alcuni esempi di formole mnemoniche.

Avvenimenti	Date	Formole mnemoniche
Dalla creazione al diluvio	1656	La verità del diluvio è confermata dalle ricerche della *Geologia*.

Avvenimenti	Date	Formole mnemoniche
Vocazione di Abramo	2069	Non prese Abram la vocazione a *gabbo*.
	A C.	
Uscita degli Ebrei dall'Egitto	1632	Ormai sotto l'Egitto gli Ebrei più non *gemono*.
Presa di Troja	1280	Alla caduta di Troja la civiltà era ancor *novizia*.
Morte di Alessandro	324	Alessandro morì dopo la conquista dell'Asia *minore*.
Morte di Cicerono	43	Con Cicerone morì il più grande oratore di *Roma*.
Da G C. alla Conversione di Costantino	311	Nelle acque battesimali Costantino fu *mondato*.
Epoca della prima crociata	1095	Fu il cristiano valore allor più *bello*.

Ma non è sempre facil cosa il trovare una formola breve ed esatta per esprimere la data d'un avvenimento. Il perchè si cade talvolta in frasi barbare e strane che ripugnano al buon senso, benchè giovino alla memoria, di che recano esempio i Francesi in questa formola che esprime la data dell'avvenimento al trono di Faramondo nell'anno 420 « voir clair dans un temple sans *phare* il faut *renoncer* ».

In quanto a queste immagini grottesche o ridicole che si suscitano decomponendo certi nomi, dice la signora Necker de Saussure (1), io le proscriverei inappellabilmente; egli è vero che la stranezza delle immagini le lega per sempre alla memoria, ma è questo appunto che si deve evitare. Noi ne saremo perseguitati fino alla vecchiezza: l'impressione pura e naturale di certe idee è siffattamente guasta che non si può più loro ridare la natia freschezza e colore. Quindi i fanciulli sono costretti a ritener tante cose vane come mezzo, quante utili come fine. Finalmente queste frasi strane corrompono il buon gusto nella lingua materna; si apprende a torturare il significato de' vocaboli,

(1) *Educ. Prog.* L. VII, Ch. VII.

a trascurare le leggi così della grammatica come del buon senso.

Diremo adunque conchiudendo che noi non condanniamo assolutamente questi processi mnemonici, ma crediamo che non debbano essere adoperati fuorchè con molta riservatezza e discernimento, e solo allora che è difficile farne senza. Egli è sempre meglio agevolare le ricordanze per mezzo dei vincoli naturali ed essenziali delle cose, che ricorrere a vincoli accidentali ed arbitrarii, i quali tolgono sempre all'idea alcun che della sua semplicità e purezza.

Quest'avvertenza è di tanto momento che crediamo di doverla alquanto più diffusamente esporre nella sua generalità, per indicare il modo di ovviare al pericolo che l'educazione della memoria non osti a quella del senno; e procurare all'incontro che lo avvalori e lo perfezioni.

Noi abbiamo distinto i vincoli delle idee e le associazioni di esse in essenziali ed accidentali, naturali e fortuiti; abbiam detto che i secondi dipendono da semplici accidenti di tempo, di luogo in cui si percepirono le cose, di somiglianza o di opposizione dei nomi con cui vengono indicati gli oggetti. Questi vincoli non hanno alcun fondamento nella natura delle cose. I primi al contrario risultano dalla natura stessa degli oggetti conosciuti, ed esprimono le relazioni di somiglianza o differenza essenziale, di genere e di specie, di qualità e di sostanza, e via discorrendo. Ma fortuiti o necessarii, passeggieri o durevoli, essenziali od accidentali, questi vincoli non si possono stabilire fra le idee, se non a condizione che la nostra attenzione li abbia veduti nelle cose. Ora l'attenzione dipende dalla volontà, la quale può cercare e preferire gli uni agli altri. Ella è dunque cosa di grande importanza il mostrare le conseguenze della preferenza e della ricerca degli uni e degli altri, e d'indicare quale direzione l'educatore debba dare all'attenzione dei suoi alunni.

Quando l'attenzione si rivolge alle relazioni essenziali delle cose, le nostre idee s'associano e si legano fra loro per mezzo di questi stessi vincoli, e l'intelligenza acquista l'abito di ricercar queste relazioni, che è quanto dire di riflettere e di meditare. Quando si è formato quest'abito, tutti gli atti intellettuali ten-

dono al vero, alla natura delle cose, e producono ottimi risultati scientifici. Con quest'abito dell'attenzione e della memoria si formano le cognizioni positive insieme e profonde, le quali coordinano e spiegano un'intiera serie di idee e di fatti, nel che consiste la scienza.

Quando al contrario l'attenzione si ferma a vane relazioni di tempo e di luogo, di simultaneità e di successione fortuita, di somiglianze o differenze verbali, od altre relazioni affatto estranee alla vera natura delle cose, le idee si legano fra loro con questi vincoli, e noi non ricordiamo le cose che sotto questo insignificante aspetto. Allora ci formiamo l'abito di preferire le relazioni frivole e vane, e scambiamo finalmente queste relazioni colle essenziali e naturali; crediamo che abbiano un valore logico, e ci immaginiamo per esempio che vi sia causalità dove non è che prossimità e contiguità di tempo e di luogo; che vi sia rassomiglianza od opposizione reale dove non è che verbale. Allora non v'è giudizio falso a cui non siamo inclinati, e gli errori che ne provengono divengon pratici, penetrano nella vita e non la rendono nè buona nè felice, perchè fuori della verità non v'è bene nè felicità reale. Dall'abito delle associazioni arbitrarie o frivole oppure fondate sulle naturali ed essenziali relazioni delle cose, dipende in gran parte la differenza delle menti, non ostante l'analogia delle circostanze nelle quali furono educate. Le une formano le menti riflessive, profonde, giuste, metodiche e conseguenti; le altre gli spiriti frivoli, superficiali, falsi, sregolati, inconseguenti. Se i primi non evitano sempre l'errore, riesce loro almeno facile, purchè vogliano di buona fede verificare le ragioni della loro credenza, perchè le conoscono. Gli ultimi al contrario, non conoscendo punto su quali basi si fondino le credenze da loro accettate, non possono accertarne la verità, e s'abbandonano ad ogni vento di dottrina, cedendo, senza accorgersene, alle opinioni più opposte e contraddittorie. Non si può dunque essere mai troppo solleciti e guardinghi contro quei giudizi onde s'attribuisce alle relazioni delle cose un valore che non hanno, e che dipendono dallo scambio che si fa per abito od ignoranza, od inerzia, od impazienza di associazioni passeggiere e fortuite colle associazioni legittime, essenziali e naturali. La maggior parte degli errori popolari e talvolta ancora degli

errori dei dotti non hanno altra origine che queste vane associazioni d'idee (1).

Alle quali si deve in parte attribuire l'origine delle superstizioni. Per una necessità della nostra natura, parlando di Dio noi siamo costretti di servirci di vocaboli umani, d'un linguaggio figurato: e volendo più efficacemente richiamarci al pensiero l'idea della divinità, noi scegliamo per rappresentarla una figura, un simbolo qualsiasi. Che se questa associazione, che in noi si fa fino dall'infanzia, c'induca a confondere il segno colla cosa significata, a quali assurdità non possiamo essere trascinati? Nè mancano esempi storici di queste aberrazioni. Il vischio, i cui rami son sempre verdi in mezzo ad una morta natura, fu prima un simbolo d'immutabilità della causa prima nella mutabilità incessante delle creature, poi fu scambiato dagli antichi Galli con Dio stesso. La cipolla che fa piangere chi la taglia, emblema della Divinità che punisce chi l'offende, fu dagli Egiziani adorata come un Dio.

I simboli che sono un segno materiale d'una verità morale sono presi facilmente per la verità stessa, ossia che si dimentichi la loro primitiva significazione, ossia che l'unione delle idee divenga tale che la più apparente impedisca ed offuschi la vista delle altre. Esempio: il sale era nell'antichità il simbolo dell'ospitalità e dell'amicizia. Come da noi si offre tabacco, così allora si offriva il sale al principio del pasto. Rovesciare la saliera era segno di inimicizia e certamente di grande disgrazia, poichè non v'è disgrazia più grande della discordia e dell'odio. Dai moderni fu dimenticato il simbolo, ma si mantenne l'associazione delle idee di disgrazia e di sale disperso, ed il volgo ancora ha paura di rovesciare la saliera.

Gli errori volgari in fatti di morale dipendono anch'essi dalle vane associazioni d'idee. Sotto il regno di Carlo II, dice A. Smith, una condotta licenziosa pareva indizio di educazione liberale, si associava l'idea di corrotti costumi alle idee di generosità, di sincerità, di magnanimità, di lealtà, ed il dissoluto pareva dimostrare a chi l'osservasse che egli non era un puritano, ma un uomo di alto affare. Al contrario l'austerità del costume, la

(1) Duval-Jouve, *Logique*. — Dugal Stewart, *Op. cit.*, vol. 2.

regolarità della vita, erano fuori d'uso e contrarie al fare della buona compagnia. Ed in Francia e molto tempo dopo Carlo II, quante volte non avvenne altrettanto? quante volte non fu levata a cielo la disinvoltura di qualche *amabile libertino?* Quante simpatie od antipatie, quanto affetto o quanto odio eccitato dalla miserabile vista del colore o della foggia d'un vestito?

Le associazioni delle idee ci spiegano pure il gusto prevalente in certe epoche della letteratura e delle belle arti in generale. L'aver sempre accoppiato l'idea della bellezza con questa o quella forma, ci toglie pressochè il potere di separare quelle due idee che furono sempre nella nostra mente congiunte, tantochè è difficile assegnare l'estremo limite della decadenza a cui può l'arte esser condotta da false associazioni d'idee.

Paracelso e tutti i medici del suo tempo immaginandosi che Iddio nella sua infinita bontà non aveva voluto lasciar all'uomo la cura sempre difficile e talvolta inutile di cercare per mezzo dell'esperienza il modo di rimediaro i suoi mali, e persuasi che vi esistesse una misteriosa relazione di somiglianza fra la malattia ed il rimedio che la guarisce, credettero che Dio avesse posto una perfetta analogia fra la proprietà d'una pianta, d'un animale o di un corpo qualunque e la sua figura, il suo colore od il nome ecc. Quindi mille strani rimedii, dei quali alcuni non furono ancora dimenticati. Così per es. si adopera il grasso e la midolla d'orso per far crescere i capelli. Trattandosi all'incontro di far cadere i peli, in vece di un animale peloso come l'orso, se ne deve sceglier uno che abbia la pelle perfettamente liscia. Sotto questo aspetto le rane ed i rospi non lasciano nulla a desiderare. Ed è perciò che in alcune provincie della Francia è uso di fregare col sangue del ranocchio i peli che crescono fra le sopracciglia per farli cadere. Lo struzzo, i polli, i gallinacci inghiottiscono, come si sa, delle pietre o del ferro che servono nel loro stomaco alla triturazione degli alimenti. Alcuni ghiottoni meravigliati di questa facoltà digestiva si posero al collo l'osso bianco dello stomaco di questi volatili affine di procurarsi facilità di digestione. Il barbagianni che abita i tetti, le roccie o fra le ruine, beve di rado. Il perchè Plinio ci assicura che un uovo di barbagianni mangiato in frittata è uno

specifico meraviglioso per guarire un ubbriacone dalla passione del vino. Le persone affette da itterizia hanno molta confidenza nell'acqua di carota gialla e nella chelidonia che ha giallo il succo. Le macchie che si trovano sulla polmonaria e sull'erba epatica diedero loro il nome che portano, e moltissimi s'immaginarono che con questa doppia analogia di colore e di nome queste piante dovevano di necessità essere eccellenti per guarire le malattie di fegato e di polmone. Le sassifraghe, le quali debbono il loro nome ai luoghi dove crescono, furono raccomandate come rimedio contro il mal della pietra in tutti gli antichi libri di medicina.

A tutte queste false associazioni voglionsi aggiungere quelle che nascono dalla prossimità di tempo e luogo, e che si scambiano colle relazioni di causalità: se ne trovano esempi senza numero nelle opinioni popolari sull'influenza della luna, sulle comete « ai purpurei tiranni infausta luce », come dice il Tasso, sull'ecclissi, sui giorni funesti o, come erano chiamati dagli antichi Egiziachi, sulle prime persone che s'incontrano, sui luoghi ove vi accadde qualche disgrazia.

Dal fin qui detto apparisce che, sia negl'individui sia nelle società, incredibili sono gli effetti buoni o mali dell'associazione delle idee. Gli errori in medicina, in letteratura, nelle belle arti, nella morale, nella religione, derivano pressochè tutti dallo illegittimo esercizio di questa facoltà dell'umana intelligenza. Le associazioni più viziose e strane debbono tutte la loro origine allo scambio, alla confusione d'una relazione vera ma fortuita con una relazione essenziale e necessaria. Questi fatti insegnano all'educatore come debba governarsi per guarentire gli alunni dalle false associazioni d'idee. Egli deve avvezzarli a diffidare dello analogie superficiali, a guardarsi dai sofismi detti *post hoc aut cum hoc, ergo propter hoc,* dalla fallacia *accidentis,* e da altre simili derivanti dalle associazioni d'idee per prossimità di luogo o di tempo; deve abituarli ad osservare con pazienza, a paragonare con esattezza i fatti; a chiamare in soccorso l'esperienza o sia propria o sia storica; finalmente a non generalizzare fuorchè con somma prudenza. Se con questi mezzi i giovani non pervengono alla conoscenza delle essenziali relazioni delle cose, e del vero ordine della natura, eviteranno

almeno l'errore astenendosi dal pronunziare giudizi destituiti di fondamento.

Abbiamo insistito su questa necessità di congiungere e di preferire il giudizio alla memoria, e perchè, sia per difetto nativo, sia per colpa dell'educazione soventi volte si trovano disgiunti, e perchè il volgo apprezza più questa che quello. « Chi dubita, « dice S. Agostino, che non sia molto meglio d'avere la buona « mente che la memoria quantunque grande? E nondimeno Mi« nerva è tra gli Iddii eletti, e la Dea Mente è oscura nella turba « vile » (1).

(1) *Quis enim dubitat multo esse melius habere bonam mentem, quam memoriam quantumlibet ingentem? . . . Et tamen Minerva est inter selectos Deos; Mentem autem Deam turba vilis operuit.* De Civ. D., Lib. VII, Cap. III.

DELLA PEDAGOGICA

LIBRO TERZO

Educazione estetica

CAPO UNICO.

La ragione, abbiam detto, ci fa conoscere ciò che è; la memoria ciò che fu; l'immaginazione ci mostra in parte ciò che sarà od almeno ciò che è desiderabile che sia. Togliete all'uomo l'immaginazione, l'idea d'un avvenire migliore, la tendenza a rappresentarlo ed effettuarlo nella natura ed in se stesso; e voi l'avrete condannato all'immobilità assoluta, e toltogli la più bella prerogativa che lo distingue dai bruti, la perfettibilità. Quindi apparisce la necessità di coltivare l'immaginazione e di educarla in armonia colle altre facoltà intellettive e morali. Noi divideremo la nostra trattazione in tre parti; e cercheremo la natura della facoltà estetica o, come si dice, dell' immaginazione. Descriveremo lo svolgimento naturale di questa facoltà. Esporremo le norme principali dell'educazione estetica.

Art. 1.°

Natura della immaginazione — Oggetto di essa — Uffizi dell'arte — Scopo dell'immaginazione e della educazione estetica.

Per istabilire con qualche chiarezza e precisione la natura dell' immaginazione, come facoltà inventiva e rappresentatrice

del bello (1), uopo è distinguerne coll'analisi i varii elementi, i quali si trovano facilmente in ogni suo atto. Fra questi noi cominciamo a notare l'elemento sensibile e fantastico.

Egli è un fatto già da noi descritto, che il sentimento non si eccita solamente per l'azione esterna delle cose sui nostri organi, ma si riproduce ancora per mezzo dell'azione dell'anima. Nel primo caso il sentimento dicesi *sensazione*; nel secondo *fantasma*. Questi fantasmi non sono solamente la riproduzione delle sensazioni della vista, come credettero alcuni psicologi, ma sono ancora riproduzioni de' sentimenti d'ogni genere. Or perchè avviene questo fenomeno della riproduzione? avviene per la legge, secondo cui s'esercita l'attività sensitiva, la quale è continua, non interrotta in nessun istante della vita, ed è perciò una forza unitiva per cui una serie qualunque di sentimenti forma un sentimento solo, del quale riprodotta per qualunque causa una parte, si ridestano tutte le altre. Questa è l'associazione de' sentimenti.

Un secondo elemento in ogni atto dell'immaginazione noi ritroviamo dipendente dalla legge analoga che governa l'attività mentale, per cui le idee si legano fra loro nello stesso modo che si congiungono i sentimenti. Questo è il fatto dell'associazione delle idee.

Ma nell'uomo che è un soggetto sensitivo-intellettivo, l'associazione dei sentimenti non si fa indipendentemente dall'associazione delle idee, nè questa da quella: onde avviene che come i sentimenti suscitano i sentimenti e le idee ridestano le idee, così i sentimenti risvegliano le idee e viceversa. Questo fatto ci viene attestato dalla continua esperienza e principalmente dai sogni. Il dolore che provava Don Rodrigo (2) pel contagio che si svolgeva nel suo organismo, metteva in moto la sua immaginazione, ed ei sognava di essere urtato, oppresso, soffocato da una folla in mezzo a cui, senza saper come, gli pareva d'essere trasportato. La buona salute produce sogni gai; malori fisici destano sogni tetri ed alcuna volta terribili. Tre dunque sono gli elementi che noi troviamo in ogni atto dell'immaginazione;

(1) V. sopra, pag. 45.
(2) Manzoni, *Prom. Sp.* Cap. XXXIII.

elemento fantastico o sensibile, elemento ideale od intelligibile, elemento misto, sensibile ed intelligibile ad un tempo.

Fin qui per altro l'immaginazione non ha nulla che la distingua dalla memoria; nella quale si trovano del pari tutti e tre i sovraccennati elementi, massime nella ricordanza dei discorsi uditi o letti ne'quali la parola rammemorata è il sensibile, le idee sono l'intelligibile, e la significazione delle parole, ossia la relazione che corre fra l'idea e la parola che la rammenta, è il terzo elemento misto. Che anzi se noi richiamiamo ciò che prima dicemmo della memoria, che cioè questa facoltà s'esercita in due modi, istintivamente e liberamente, in quanto che o noi lasciamo libero il corso ai nostri pensieri, o li volgiamo dove meglio ci pare, troveremo pure lo stesso fatto avvenire negli atti immaginativi; e per conseguenza noi non siamo ancora usciti dalla regione della memoria, e fra gli elementi sovraccennati nulla v'è ancora di proprio dell' immaginazione. Dove adunque comincia la distinzione fra queste due facoltà? La memoria ci presenta le cose quali furono, la immaginazione al contrario componendole, correggendole le presenta alla mente quali dovrebbero essere. La memoria ci assicura della realtà: la immaginazione ci trasporta nella idealità delle cose. La memoria è un testimonio del passato: la immaginazione è indovina e presaga del futuro. L'una nulla aggiunge o toglie alle cose; l'altra le modifica, le rifà con un prestigio tutto suo proprio.

Ma basta egli adunque che la immaginazione aggiunga, tolga, cangi l'oggetto del pensiero, perchè ella si eserciti rettamente e risponda al fine per cui Dio ce la diede? Qual è la legge che come a tutte le altre facoltà è prefissa all'immaginazione umana? Qual è l'oggetto suo proprio, il suo fine, quello che la distingue da esse?

La legge prefissa all' immaginazione dal Creatore è il concepimento e la rappresentazione del bello: il suo oggetto è il bello nelle varie sue forme e ne' varii suoi gradi, supremo de'quali è il sublime: il suo fine è di spingere l'uomo mediante i suoi concepimenti e le sue rappresentazioni del bello e del sublime nella via del perfezionamento.

Ma se il bello è l'oggetto dell'immaginazione, in qual modo può essa raggiungerlo, in qual modo trovarlo ed esprimerlo?

Di più che cosa è questo bello a cui l'immaginazione aspira? Due questioni gravissime che agitarono in tutti i tempi e divisero le scuole de' filosofi. Noi non entreremo in questi dibattimenti cercando per vie ardue e deserte che cosa sia il bello, il quale si può dire che abbia ricevuto tante definizioni quanti son quelli che cercarono di definirlo.

Noteremo da prima i concetti affini i quali o lo costituiscono, o sono almeno elementi del bello. Il bello adunque è l'ordine, la proporzione, la convenienza, l'armonia che si avvisa negli esseri. Il bello è lo splendore del vero, è la perfezione degli esseri, è un presentimento d'un mondo migliore del presente, è, per dirlo in una sola parola, il vero od il verosimile in quanto è idoneo ad eccitare in noi un sentimento *sui generis* che dicesi *ammirazione*, sentimento che nobilita, che migliora il pensiero e l'affetto, la mente ed il cuore.

Che se altri ci domandi qual è la propria causa di quel sentimento, e perchè il vero, l'ordine, la perfezione degli esseri non sia sempre capace di eccitarlo nel nostro animo, noi riconoscendo la ragionevolezza della domanda, e volendo pur attenerci alle dottrine e alle teoriche più semplici e più consone al retto senso del popolo, crediamo di non andar lungi dal vero, e di pigliar la via più breve, investigando il valor dei vocaboli e dalla definizione nominale salendo, se è possibile, alla definizione reale, all'essenza del bello. Il qual procedimento ci viene insegnato da S. Tommaso là dove afferma che la differenza fra il buono ed il bello sta in ciò che « il buono riguarda la facoltà « dell'appetire, il bello la facoltà del conoscere. Quindi belle si « dicono le cose che vedute piacciono. Di che il bello consiste « nella debita proporzione, perchè il senso si diletta delle cose « debitamente proporzionate ». (1) Noi faremo un breve commento a questa dottrina.

(1) *Bonum respicit appetitum; pulchrum autem respicit vim cognoscitivam: pulchra enim dicuntur quæ visa placent: unde pulchrum in debita proportione consistit.* S. Th. 1. p. q. V, art. 4. — Pregevolissimo e in qualche parte nuovo svolgimento diede ai principii estetici dell'Angelico il P. Taparelli nell'Opuscolo *Ragioni del Bello secondo i principii di S. Tommaso.* Roma, Tipografia della *Civiltà Cattolica* 1860. A maggiore altezza in queste speculazioni si levò Vito Fornari nella sua teorica dell'Arte,

Che il bello sia ciò che piace alla vista, apparisce dall'uso del vocabolo. Fin dalla prima pagina del Genesi si dice che il frutto appetito da Eva era *bello all'aspetto*, e *soave al gusto*. Ora in che consiste questo piacere? In quante maniere può l'uomo vedere le cose? Qual è la causa della vista piacevole? Tre questioni a cui cerchiamo di dare la conveniente risposta, che ci condurrà alla definizione reale del bello.

I. E primieramente noi non intendiamo definire il piacere, il quale è un sentimento che chi nol prova, non può sapere che sia; ma bensì di cercare qual sia lo stato delle facoltà umane accompagnato dal sentimento di piacere, o meglio quali siano in generale gli atti piacevoli. Or qui notiamo che in due stati può trovarsi una facoltà; nello stato di attività o di inattività; nello stato di veglia o di sonno. Ora il sonno è necessario soltanto al ristoro degli organi corporei affaticati; se noi fossimo puri spiriti, non avremmo bisogno di riposo fisico o di sonno. Dobbiamo dunque cercare quale sia l'attività piacevole delle umane facoltà. Ora egli è chiaro che l'esercizio loro è piacevole quando raggiungono senza sforzo il termine o l'oggetto loro; così che in questa congiunzione dell'oggetto al soggetto, il soggetto che abbisogna dell'oggetto, in esso riposa, non già coll'inerzia e col sonno, ma colla sua attività spontanea e quieta. Allora lo stato della facoltà è piacevole. Il piacere adunque risulta dallo stato di una facoltà che congiungendosi senza ostacolo col suo termine, ossia coll'oggetto che le è conveniente, vi si adagia e riposa.

Se mancano queste due condizioni della convenienza dell'oggetto colla facoltà, o della congiunzione della facoltà col suo oggetto, cosicchè per ottenerla, ossia per raggiungere l'oggetto, sia necessario uno sforzo ed una fatica, lo stato della facoltà non è più piacevole. Rechiamo un esempio: qual è la vista piacevole? Lasciando a parte la natura dell'oggetto, è piacevole il vedere, quando la luce non è troppo debole nè troppo forte,

che forma il IV volume della mirabile opera *Arte del dire*, la quale sola basterebbe a dimostrare agli stranieri che volessero occuparsi della nostra filosofia, come la vena speculativa in Italia sia tuttor copiosa, e ricca e per l'ingegno natìo e più per la fonte a cui attinge, e finchè vi attinge, fonte inesauribile e divina che sono le schiette dottrine del cristianesimo.

cosicchè non sia necessario sforzare il nervo ottico ed aprire soverchlamente la pupilla, oppure ristringerla e ripararsi colle palpebre e colla mano dal bagliore de' raggi che feriscono l'occhio.

II. Per iscorgere la ragione per cui s'è esteso il significato del verbo vedere ad altri atti che non son quelli della facoltà visiva, vuolsi notare che il senso della vista più che qualunque altro ha questo di particolare e di proprio che ne'suoi atti si sente menomamente l'organo, massimamente l'oggetto: ond'è che, tolto il caso che l'organo visivo sia ferito da luce troppo viva, la modificazione del nervo ottico non si avverte se non assai difficilmente. Di qui è che tutti gli atti, sì del senso come della mente, con cui si percepiscono le cose senza percepire distintamente l'atto stesso o il sentimento della percezione, si appellano collo stesso nome di vista. Or questo avviene in tre casi: 1° nella vista corporea, 2° nella vista fantastica ossia nella riproduzione delle sensazioni della vista per mezzo della fantasia, 3° negli atti mentali o conoscitivi.

Tre adunque essendo i modi di vedere nell'uomo; tre saranno le specie di piacere cagionati dagli oggetti veduti e quindi tre le specie di bello, fisico, fantastico ed intellettuale.

Ma qui ci si domanderà: forsechè non v'ha bello che non sia visibile? dimenticate le mirabili bellezze della musica e i prodigi operati in tutti i tempi da questa bell'arte? La risposta apparirà da ciò che siam per dire intorno alla terza questione.

III. Fin qui non siamo usciti ancora dal soggetto che vede e vedendo gode; non abbiam fatto altro che spiegare la definizione nominale: bello è ciò che piace alla vista. Dobbiamo ora studiare il bello non solo nelle modificazioni e ne' sentimenti che cagiona nel soggetto che lo percepisce, ma ancora nell'oggetto ossia nella causa di quei sentimenti.

A tal uopo è necessario partire da due considerazioni, una psicologica, l'altra ontologica.

La prima consiste in ciò che gli atti della cognizione sono tanto più piacevoli, quanto più ampio è l'oggetto conosciuto e percepito senza maggiore fatica. Ma quest' ampiezza od estensione può essere geometrica od aritmetica, vale a dire continua o discreta, una o molteplice. Può variare nella quantità e nella

qualità; cosicchè se noi con un solo atto mentale potessimo descriver a fondo tutto l'universo, massimo sarebbe il diletto cagionato dal nostro conoscimento. Ma poichè i nostri atti conoscitivi sono moltiplici e successivi, e gli oggetti loro sono varii e distinti; indi è che quanto meno la loro varietà osta all'unità dell'atto conoscitivo, cioè quanto più facile ci riesce apprendere con un solo sguardo la varietà degli oggetti, tanto più piacevole e dilettoso ci è quello sguardo, e tanto più bello dicesi l'oggetto.

Si riguardi un oggetto solo; se esso è affatto semplice come una qualità, un colore, ad es.: un suono, presto ci stanca, ci annoia, abbenchè da principio ci piacesse. È dunque necessaria al diletto la varietà: ma qual'è la causa, per cui l'oggetto molteplice può da noi essere percepito con un solo atto conoscitivo facile e dilettevole?

Ed eccoci alla seconda considerazione, che abbiam detto ontologica. Questa causa è evidentemente l'unità a cui si riduce la moltiplicità dell'oggetto in sè stesso, è la perfetta corrispondenza delle sue parti fra loro e col tutto; è la loro proporzione colla natura e col fine dell'oggetto; è l'ordine. Ma forsechè l'ordine, ovunque si trovi, di qualsiasi maniera egli sia, basterà a rendere un oggetto degno dell'epiteto di bello? No: ciò apparisce dalle cose sopraddette. Quell'ordine debb'essere proporzionato alla mente, la quale riposa nel vero conosciuto. Cioè, vuolsi che l'ordine sia conoscibile, e conoscibile senza sforzo e senza fatica. In secondo luogo quell'ordine debb'essere proporzionato al senso, cioè causa del riposo della facoltà sensitiva, sia fisica sia spirituale, tanto per l'intensità del sentimento che cagiona, quanto per la qualità. Or di che specie, ossia quale è il sentimento cagionato dalla percezione e conoscenza dell'ordine delle cose e della loro perfezione? Il senso comune, e l'uso del linguaggio ce lo dice. Dall'apparire che fa alla mente umana l'essere, o meglio l'ordine dell'essere nella sua integrità e nella piena sua luce deriva una visione che non solo illumina la mente, ma produce un sentimento che si diffonde per tutto l'animo, lo pervade e lo bea, il sentimento dell'ammirazione.

Di che consegue, che ove in un essere si trovi bensì l'ordine intrinseco, e la proporzione delle sue parti col tutto, e delle

qualità ed attitudini col suo fine; ma od i suoi colori od altre qualità siano ripugnanti al senso, come sarebbe un volto regolare e gentile nelle sue forme, ma sudicio e maculato; oppure quell'ordine non si scorga con facilità e, quasi dissi, a primo aspetto, come sarebbe una macchina complicata; cotali cose si potranno dire perfette ed ordinate, ma non belle.

E considerando per altra parte che le intelligenze umane sono di varii gradi, e che riesce facile ad alcune il comprendere l'ordine che al comune degli uomini è occulto; per questa ragione son belle per gli uomini colti cose che per li rozzi sono indifferenti e prive di pregio.

Per la qual cosa, conchiudendo, possiamo definire il bello « *l'ordine delle cose proporzionato alla mente ed al senso* » o più chiaramente: *l'ordine delle cose che per la sua perfezione ed evidenza è atto ad eccitare l'ammirazione.*

L'analisi, che ci condusse a questa definizione, primieramente giustifica ed interpreta le sovraccennate definizioni laconiche del bello, il quale è detto l'ordine, la proporzione, la perfezione degli esseri, lo splendore del vero, la parvenza delle cose.

Quindi ci mostra ancora la differenza immensa che passa fra il piacevole ed il bello, differenza che non può essere ignorata o dimenticata fuorchè dal sensista. Il piacere è un atto del senso, l'ordine è oggetto dell'intelletto. Il bello è certamente piacevole; ma non ogni oggetto piacevole è bello. Il piacevole lusinga le passioni, e turba talvolta l'ordine degli affetti e la pace dell'animo; il bello ispira più o meno rispetto, ed impone riverenza. Che se nell'analisi dell' idea del bello cominciammo dal considerare il diletto, ciò facemmo per salire dall'effetto alla causa speciale che lo produce, e studiarla nella sua essenza.

Questa essenza risulta da cinque elementi che si trovano nel concetto di *ordine mirabile.* — 1° La moltiplicità delle parti, o qualità, o relazioni dell'oggetto ordinato; indi è che un semplice colore, un solo suono, se può esser piacevole, non potrà a rigor di vocabolo dirsi bello — 2° L'unità a cui si riduce la moltiplicità, unità essenziale all'ordine, che è il vario nell'uno. — 3° La perfezione tanto nell'unità, quanto nella moltiplicità, cosicchè all'essere ordinato nulla manchi de' moltiplici elementi che gli sono necessari per costituire un' idea specifica concreta, come nulla

sovrabbondi di ciò che gli è superfluo; la qual sovrabbondanza osterebbe alla sua unità, come il difetto ripugnerebbe alla sua natura ed alla perfezione dell'essere. Di che apparisce che l'ordine puramente astratto, qual è nella scienza delle quantità, è elemento dell'ordine estetico, è raggio, a dir così, della bellezza, ma non la costituisce interamente. — 4° L'apparire di quell'ordine alla mente, in modo che ne appaghi, a dir così, istantaneamente il bisogno di vedere l'essere nella sua pienezza e nel suo ordine. — 5° L'attitudine che ha questa vista della perfezione e dell'ordine a produrre il sentimento dell'ammirazione.

Dalla stessa definizione, a cui siam pervenuti analizzando le sensazioni piacevoli della vista, e però il bello visibile, apparisce finalmente come vi abbia pure un bello udibile, e perchè la vista corporea non sia il solo senso estetico, ma ancora, com'ella, l'udito.

Imperciocchè come nell'ordine delle linee e dei colori piacevoli consiste sostanzialmente il bello visibile; così nell'ordine dei suoni simultanei o successivi aggradevoli consiste il bello che si sente e che si ammira nell'armonia e nella melodia. Quest'ordine è percepito nel tempo, come l'altro nello spazio, e però si corrispondono a capello, e soddisfanno al doppio bisogno che ha l'uomo di sentire e di intendere intensivamente ed estensivamente, prolungando l'esistenza e crescendo la propria attività, la quale non trova perfetto ed assoluto riposo fuorchè nell'infinito.

Bella adunque, e non solo piacevole, si dice la musica per una estensione del significato della parola applicata da principio alle sole cose visibili; ma quest'estensione di significato è ragionevole e giusta perchè fondata sulla somiglianza essenziale delle due specie di bello, cioè nell'ordine degli oggetti e delle percezioni.

Questa ragione spiega non solo perchè v'ha bellezza nell'ordine de' suoni, ma ancora perchè gli altri sensi non siano appellati estetici. Imperciocchè primieramente essi non sono, a così dire, in pari modo oggettivi come i due nominati, e nelle loro percezioni il sentimento dell'organo vi ha una gran parte: In altri termini, le loro percezioni non si contemplano, ma si godono; ora il bello riguarda il conoscimento, anzichè l'appetito,

ossia il desiderio. In secondo luogo, perchè le sensazioni e le percezioni loro sono quasi sempre e del tutto semplici: così il dolce, l'amaro, l'agro, il piccante, il caldo, il freddo, tutte le sensazioni del tatto, dell'olfatto, del gusto, si provano separatamente e successivamente, e non danno luogo a quella moltiplicità di elementi che si trovano in quelle della vista e dell'udito. Mancando la moltiplicità, manca una delle condizioni essenziali dell'ordine che è la varietà ridotta all'unità.

L'ordine delle cose si distingue secondo la mente ordinatrice, la quale o è Dio o l'uomo. Quindi il bello della natura e quello dell'arte. Ora in che modo l'immaginazione trova e raggiunge il bello che vien rappresentato dall'arte?

Primieramente noi escludiamo l'opinione di coloro che lo credono una creazione dell'immaginazione. Poichè se nel bello v'è senza dubbio l'elemento del vero che non può essere creato dall'uomo, ma è immensamente superiore alla mente, è eterno, immutabile, divino, consegue che l'uomo può scoprire, trovare il bello, ma non produrlo, crearlo. Se la perfezione delle cose, il loro tipo ideale è indipendente dalla mente umana, e dagli esseri sussistenti e sensibili in cui è effettuato, ne emerge la stessa conseguenza, la quale ci dice che, se l'uomo conosce il vero, il bello, la perfezione, l'armonia degli enti, lo vede o direttamente, od almeno indirettamente cioè per « ispecchio », come dice S. Paolo, nell'essere che in sè raccoglie il mare dell'essere, nella bellezza che a tutte le bellezze sovrasta, nella perfezione che tutte le perfezioni comprende, lo vede in Dio. Questa è la conclusione a cui pervennero tutti i filosofi che si allontanarono dalle orme di Democrito e di Epicuro.

Posta dunque questa dottrina come fondamento, resta a vedere per quali atti l'uomo raggiunga e concepisca il bello, ossia i tipi ideali delle cose. A quest'altezza l'uomo si solleva considerando primieramente le cose come sono, cogli atti della percezione, attenzione, osservazione, memoria. 2° Sceverando le qualità essenziali dalle accidentali, cioè coll'analisi. 3° Ricercando fra le qualità e relazioni della cosa quale meglio convenga alla sua natura e destinazione, ossia colla comparazione. 4° Attribuendogli tutte quelle che meglio gli convengono, escludendo tutte quelle che in qualche maniera non sono consentanee alle

sue esigenze; vale a dire, colla sintesi estetica. 3° Esprimendo coi mezzi che egli sa meglio adoperare, coi segni che sono per lui più acconci all'uopo, ad esempio colla parola, coi suoni, colle linee, coi colori l'idea preconcepita.

Tutta questa serie di atti si riduce sostanzialmente a due, che sono l'atto col quale si trovano i tipi, e l'atto col quale si rappresentano i tipi ideati. Il primo costituisce la facoltà tipica od inventiva; il secondo è la facoltà rappresentativa: col primo si sale ai tipi, col secondo si discende alle opere artistiche. I tipi sono la regola o norma delle operazioni dell'artefice, sono l'elemento intelligibile del prodotto artistico: e questo è l'elemento sensibile, per mezzo del quale si contemplano i tipi ossia la perfezione delle cose. L'artista imita Iddio creante, cioè effettuante nel creato l'ideale divino del medesimo; il contemplatore delle opere d'arte imita l'uomo che ascende dalle cose visibili alle invisibili, dal mondo a Dio. L'artista solleva le menti alla contemplazione dei tipi, come Iddio le attrae alla visione beatifica di lui. Quindi l'artista è un sublime educatore dell'umanità. Quindi ogni educatore debbe essere artista in qualche grado, nè può non essere senza danno dell'alunno, poichè è sua missione effettuare in lui l'ideale dell'uomo, ed effettuarlo non può, se non è salito al concetto tipico dell'umanità.

Che differenza passa fra il ritrovamento dei tipi dell'arte e dei principii della scienza? La scienza è impossibile senza i principii, come l'arte senza i suoi tipi. Ma i principii sono astratti e generici; i tipi concreti e specifici: quindi i primi suppongono precipuamente l'esercizio dell'analisi e dell'astrazione; i secondi l'analisi e la sintesi. Ma come i principii astratti non costituiscono la scienza, se non sono connessi colle loro conseguenze ed applicazioni; così lo stesso lavoro che fa la mente per formare la scienza, lo fa pure per ritrovare i tipi dell'arte. Fra la scienza e l'arte passa solo questa differenza, che l'una è compiuta quando le verità si collegarono fra loro in ragione di principii e di conseguenze; ma l'arte non è tale se i tipi non sono, a dir così, vestiti dell'abito fantastico e sensibile; se questa ipostasi non respira la vita, e non è capace di destare un affetto, e finalmente se non viene concretata nelle opere esterne. Quindi è che nell'arte v'ha un elemento di più che nella scienza, cioè

l'accoppiamento e la sintesi del sensibile coll'intelligibile, del fantastico coll'ideale, ossia l'effettuazione dei concetti tipici. Per questa ragione l'arte trae l'uomo all'azione, e la facoltà estetica tramezza fra la vita contemplativa e la vita attiva, e le congiunge insieme. Per questa ragione i primi legislatori delle umane società furono poeti. La filosofia e la poesia non erano nemiche ma sorelle, e non erano ancor giunti i tempi, che parranno favolosi ai nostri posteri, che le lettere proscrissero maledicendo alla scienza.

Dal fin qui detto si scorge come la facoltà estetica sia una facoltà complessa che risulta da più facoltà elementari. Le quali sono: 1° la fantasia in largo senso, ossia la facoltà della interna riproduzione delle sensazioni e de' sentimenti e delle idee, vale a dire della interna o mentale rappresentazione degli oggetti percepiti sì reali come ideali. Questa facoltà si può considerare sotto due aspetti: 1° della vivacità dei fantasmi e delle idee riprodotte; 2° del loro nesso, il quale ordinariamente è accidentale ed estrinseco, è nesso di prossimità di tempo e di luogo, e di analogia. Quanto più facilmente e rapidamente si succedono le idee ed i sentimenti, quanto più copiosamente si riproducono e, a così dire, s'affollano al pensiero, tanto più ricca e veloce dicesi la fantasia. La fantasia adunque, come parte della facoltà estetica, differisce ne'varii individui per vivacità, per copia e per velocità. Questa facoltà, detta da Dugald Stewart *Fancy*, ossia fantasia, è appellata *memoria immaginativa* dal suo traduttore Prévost, dal Balmes e da altri scrittori.

2° La facoltà inventiva o la immaginazione propriamente detta, la quale non crea, come si dice da alcuni, ma accresce, diminuisce, compone in varie guise gli elementi somministrati dalla fantasia, e però scopre nuovi aspetti delle cose, nuove proprietà e relazioni ed assorge al loro ideale. Questa facoltà per distinguerla dalla fantasia o memoria immaginativa fu detta *immaginazione inventiva* o semplicemente *immaginazione*.

3° La facoltà critica la quale fra le mille combinazioni che possono essere suggerite dalla fantasia e formate dalla immaginazione inventiva sceglie quell'una che meglio risponde al tipo della bellezza che risplende all'intelletto, recide, tronca, condanna tutto ciò che non è conveniente allo scopo, trova il

mancante ed il superfluo, è l'arbitro supremo del valore estetico de' concepimenti della immaginazione. Questa facoltà dicesi *buon gusto*.

4° Quando l'immaginazione si piglia, come facciam noi, quale sinonimo della facoltà estetica, allora sotto il primo aspetto, cioè come fantasia, ella dicesi, come abbiamo già avvertito, agile e vivace; sotto il secondo, cioè come facoltà inventrice, ricca e feconda; sotto il terzo, cioè come facoltà critica e giudicativa, squisita e delicata. Ma a tutti questi atti della facoltà estetica, a queste tre facoltà elementari se ne aggiunge un'ultima che tutte in sè le involge e le presuppone. Questa facoltà è l'*affetto*. Non v'ha bellezza là dove non è oggetto capace di destare ammirazione; e senza ammirazione non v'ha immaginazione, cioè facoltà di scoprire e di rappresentare il bello. Per destare negli altri un affetto, è necessario che questo sia prima sentito da noi. Ora l'ammirazione è una specie di amore, amore che non è eccitato dall'utile, non è interessato; ma deriva dall'intrinseca eccellenza dell'oggetto amato, il quale ci rapisce a sè, e quasi ci trasforma e ci identifica con se stesso. Un animo freddo, egoistico non è capace di ammirazione sincera e profonda, perchè non è capace di amore.

> Non stenda la mano sull'arpa del vate
> Chi fremer quai fiamme dal vento agitate
> Magnanimi affetti non sente nel cor;

dice un poeta moderno: e già l'Alighieri con minor impeto, ma con maggior dignità, aveva descritto se stesso in que' versi:

> Io mi son un che, quando
> Amore spira, noto, ed a quel modo
> Che detta dentro, vo significando (1).

L'amore nobile e generoso detta ed ispira tutti gli atti della facoltà estetica. E primieramente contribuisce di molto alla vivacità de'fantasmi, delle immagini e delle idee, le quali sono scolorite e mute se non dettate ed accompagnate dall'amore. In secondo luogo suggerisce nuovi concetti, nuove forme, adornamenti, perfezioni ed aspetti delle cose per quell'affisarsi che fa

(1) *Purg.* XXIV.

nell'oggetto e confrontarlo cogli altri mille che la fantasia suggerisce al pensiero. In terzo luogo affina il giudizio ed il buon gusto, perchè non mira a so stesso, ma all'oggetto che lo rapisce ed infiamma. L'amore vero ha sempre un non so che di venerazione e di culto verso l'oggetto amato; e mentre il vagheggia nel pensiero e lo rappresenta, si guarda di offuscarne la bellezza e lo splendore con adornamenti posticci, innaturali e ripugnanti alla sua intrinseca nobiltà e grandezza. L'amore intellettuale e morale ripugna di sua natura dal falso, dall'esagerato, dal manierato e contorto.

L'amore infine è la sola cagione dell'*entusiasmo*, il quale ne è anzi una forma od un grado più alto, di cui son capaci le anime nobili ed elette che sanno mantenere l'affetto puro da ciò che per la mista natura dell'uomo vi si può mescolare di terreno e vile. L'entusiasmo poi nell'artista s'accompagna sovente coll'*estro*, il quale è l'atto dell'invenzione nel giro dell'arte e negli ordini del bello. L'estro fu appellato *delirio* o *furore poetico*, perchè in quell'atto il poeta vede e dice cose insolite e nuove, e pare delirante al volgo sovra cui di gran tratto s'innalza. L'entusiasmo e l'estro finalmente costituiscono quello stato passeggiero ed infrequente dell'animo umano, descritto dal poeta nel verso:

Est Deus in nobis: agitante calescimus illo.

L'estro è accennato nel primo emistichio, l'entusiasmo nel secondo; ma non veniva dagli antichi fatta rigorosa distinzione dell'uno dall'altro, come apparisce dall'etimologia del vocabolo entusiasmo, il quale accenna alla presenza d'un Dio nell'animo di chi lo sente (1). L'estro non è che una forma particolare di naturale ispirazione, la quale è l'atto istintivo onde la mente

(1) Così pure fra i moderni il Bettinelli raccolse nella definizione dell'entusiasmo l'elemento intellettivo e l'affettivo, la visione e l'amore che noi attribuiamo distintamente all'entusiasmo ed all'estro. « L'entusiasmo è l'elevazione dell'anima a vedere rapidamente cose inusitate e mirabili, passionandosi e trasfondendo in altrui la passione » — *Dell'Entusiasmo nelle Belle Arti*, Parte Prima. — Il vero entusiasmo come la vera ispirazione è sovrannaturale.

assorge a contemplare e vedere chiaramente e rapidamente ciò che nello stato suo ordinario non vede od almeno non vede con egual grado di luce.

Un grado straordinario di chiarezza nella visione intellettiva, di ampiezza nell'oggetto veduto, e di rapidità negli atti mentali son le condizioni di ciò che dicesi ed è la naturale ispirazione scientifica, artistica, ed operativa della mente umana; ossia l'atto del potente ingegno che scopre, che inventa, che domina gli uomini e la natura.

L'entusiasmo, l'estro, l'ispirazione non si comanda, ma si prepara negli animi egregi e negli alti intelletti, la cui profondità, ampiezza e velocità varca gli ordinari confini delle menti umane. Dipendono in gran parte dal sentimento; e i sentimenti non s'insegnano ma si comunicano; e più che le teoriche del maestro vale talvolta una parola, un atto, un avvenimento solenne a destare dall'inerzia un grande ingegno, come una scintilla che gran fiamma seconda.

Ecco enumerati gli atti elementari che compiono l'atto complesso dell'immaginazione che trova e rappresenta il bello, il quale comincia dal sentimento del fantastico e termina nel sentimento dell'ammirazione, sentimento dilettevole d'un genere particolare, sentimento del bello.

Il sentimento del bello si mescola, si associa e talor si confonde con due altri sentimenti che sono: 1° il sentimento piacevole risultante dall'esercizio della propria attività mentale; sentimento che è vivissimo nell'artista, e lo spinge talvolta ad ammirare come belle certe mediocrissime sue composizioni, non già perchè il bello sia in esse rappresentato, ma perchè servono a lui, se non ad altri, a ripensare il bello da lui concepito, quantunque imperfettamente rappresentato. Il qual fatto avviene nei bambini che si dilettano meravigliosamente di certi loro scarabocchi cui danno il nome di pittura. 2° Il sentimento piacevole della novità e della sorpresa, onde avviene che noi ci dilettiamo ancora talvolta della rappresentazione del brutto, del grottesco, della caricatura.

Accennato che cosa sia il bello, e come l'immaginazione lo attinga e lo effettui nelle opere sue, noi dobbiamo cercarne le specie.

Il bello si può considerare sotto due aspetti; cioè o negli oggetti o nella loro rappresentazione. Cominciamo dagli oggetti.

L'unità e la varietà, l'ordine ed il movimento, la perfezione e la vita sono sparsi in tutta la natura, e non eccitano solamente il sentimento del piacevole, dell'utile, della convenienza, ma ancora l'ammirazione. Dal fiore umido di rugiada fino alla quercia secolare, all'ombra della quale si raccoglie la greggia intiera, dalla giovinetta dallo sguardo velato e dal pudico sorriso fino al guerriero che coll'occhio ardente respira l'amor della pugna, tutto ciò che eccita ammirazione nella natura è bellezza fisica.

Ma se la bellezza del mondo esteriore è la sola che cada sotto i sensi, non è tuttavia la sola che ecciti in noi l'ammirazione. Una serie d'idee concatenate da una ragione potente, espresse in una lingua colorita dall'immaginazione, non è meno bella d'un campo le cui spighe dorate fremono al soffio della brezza. La pittura delle passioni umane non è meno commovente dello spettacolo dei grandi fenomeni della natura. Omero e Platone ci offrono nelle loro opere immortali un ordine di bellezze altrettanto reali ed incontestabili che quelle degli oggetti visibili. Priamo prostrato ai piedi d'Achille per domandargli il cadavere del figlio Ettore non risveglia in noi un'ammirazione meno viva che la prospettiva più bella di paese. Che nome dare a quest'ordine di bellezze? È il bello intellettuale.

Ma una grande azione, un sacrifizio eroico non eccitano forse in noi un'ammirazione ancor più viva che le opere più belle dell'intelligenza? Leonida alle Termopili, Socrate che beve la cicuta ci commuove forse meno potentemente che l'*Edipo Re* ed *Amleto*? chi oserebbe dirlo? Ora Leonida che si sacrifica per la salute della patria, Socrate che dà la vita per amore della verità rappresentano l'eroismo. V'è dunque un ordine di bellezze che non ha nulla di comune col precedente. È il bello morale.

E come Dio rappresenta l'intelligenza, e la giustizia sovrana, gli è in Dio che si deve cercare l'ideale della bellezza. La bellezza fisica, la bellezza intellettuale, e la bellezza morale sono tre manifestazioni d'una stessa idea. Non comprendere e non accettare che la prima di queste manifestazioni, gli è non possedere fuorchè

una nozione incompiuta della bellezza. Non vedere poi come la seconda sovrasti alla prima, e la terza alla seconda, è confessare che non si concepisce la superiorità del pensiero sulla forma visibile, la superiorità della volontà sul pensiero.

Non abbiamo tuttavia ancora intieramente tracciato l'ampio giro delle regioni del bello ove spazia l'immaginazione umana. Alle bellezze finora accennate, che costituiscono l'ordine naturale, se ne aggiungono altre più nobili ed eccellenti che lo accerchiano, lo spiegano, lo dominano, e rapiscono l'imaginazione nella regione dell'eternità e dell'azione divina, e costituiscono l'ordine soprannaturale. Che quest'ordine sia fonte di bellezze ammirabilissime e sublimi, non è lecito dubitarne agli Italiani il cui sommo poeta vi s'ispirò, ed aprì colla Divina Commedia una nuova èra per l'arte. Dio, la creazione, la caduta dell'uomo, la Redenzione, la Pentecoste, la Chiesa, la morte, il giudizio universale, il Paradiso, l' Inferno, l'Eternità, la Vergine madre, gli angeli, i santi, ecco il bello ed il sublime soprannaturale che splende nella Bibbia, ed ispirò Dante e Milton e Klopstock e Manzoni. Ecco l'armonia universale di Dio, della natura, dell'umanità, del presente, del passato, dell'avvenire, del tempo e dell'eternità. Ecco l'oggetto dell'ammirazione e l'argomento delle contemplazioni ove erano assorti un Girolamo, un Antonio, un Ilarione, un Paolo eremita, un Benedetto, coll'immensa coorte dei loro seguaci che popolavano i deserti della Tebaide, i monasteri dell'oriente e dell'occidente; contemplazioni che mentre beavano i loro cuori, e li spingevano all'azione, dove a risuscitare le lettere e le scienze, dove a dissodare la terra inselvatichita dietro il passaggio dei barbari, e sempre a conservare vivo il sacro fuoco e la divina favilla della carità, ebbero la virtù di trasformare in eroi vincitori de'tiranni del mondo timide verginelle e teneri fanciulli; contemplazioni per la cui virtù anco oggidì s'avviano sulle orme del Saverio legioni d'uomini forniti di potente ingegno, d'indomito coraggio, di ferreo petto, ma più di carità sovrumana, angeli anzichè uomini, a combattere la barbarie e l'errore non col ferro nè coll'oro, ma colla parola, coll'abbandono d'ogni cosa più caramente diletta, e col sacrifizio della vita per conquistare non regni, nè ricchezze, nè onori, ma le anime dei fratelli che giacciono sepolte nelle tenebre dell'errore, e

restituirle redente dalla schiavitù fisica e morale all'umanità e a Dio, ed averne forse essi poscia per ricompensa la morte.

Chi non riconosce quest'ordine di bellezze alzi il grido degli iconoclasti e di Omar, e persuada gli uomini del secolo XIX d'abbattere i templi cristiani, d'incenerire i quadri di Raffaello, di Leonardo, di Tiziano, di frantumare le statue di Michelangelo, di ardere la Bibbia, la Divina Commedia, il Paradiso Perduto, l'Atalia, il Saul; strappi, se gli fia possibile, sopratutto dai cuori cristiani la fede, la speranza, l'amor di Dio.

Per trovare poi le varie classi in cui si parte il bello considerato rispetto alla rappresentazione che ne fa l'artista, rappresentazione che conduce lo spettatore a foggiarsi l'idea che eccita la meraviglia, vuolsi avvertire che l'immaginazione umana o trova il bello nella realtà, o ne scopre quivi solamente le traccie, e quasi a dire i primi lineamenti, che egli integra e compie secondo un tipo che colla percezione del reale va foggiandosi nella mente, o meglio trova investigando le ragioni delle cose; o finalmente rinviene l'analogia d'un fatto con una verità astratta, e si vale del primo per far comprendere ed ammirare la seconda. Nel primo caso l'oggetto dell'arte è il bello reale, nel secondo il bello ideale, nel terzo il bello simbolico. Quindi la rappresentazione che fa l'arte di questa triplice specie di bello è: 1° Imitativa, 2° tipica, 3° simbolica.

Per la qual cosa il bello dell'arte imitativa è quello che è nella cosa rappresentata, ed è talvolta in modo così perfetto che riesce impossibile alla copia ragguagliare il modello. In questo caso il tipo non è solamente ideale ma sì ancora reale, e l'arte non mira ad altro che a rendere perennemente presente al pensiero un fatto fugace, o di mantenere vivo l'affetto che la lontananza dell'oggetto tende a cancellare. Tale è la dipintura di paese, delle tempeste, delle nevate; tali sono le copie de'quadri de'grandi artisti. L'arte imitativa tuttavia, si propone talvolta di rappresentare il bello il quale non è nella cosa rappresentata e nemmeno nel simbolo che la rappresenta, ma nella maniera stessa onde viene rappresentata. Tale è il bello della perfetta imitazione.

2° Il bello dell'arte tipica è quello che rappresenta le cose nella loro perfezione ideale. L'arte in questo caso raccoglie dagli oggetti belli che sono sparsi e divisi nella natura i pregi che

in ciascuno di essi discopre, e che si possono insieme conciliare, e ne forma una sintesi estetica, la quale non ha un oggetto realmente esistente in natura ma solo possibile. Tale è l'Eden di Milton, il giardino di Armida, tali le vergini del beato Angelico.

3° Finalmente il bello dell'arte simbolica non consiste propriamente nella cosa rappresentata ma nel simbolo scelto a rappresentarla. Ci sono, ad esempio, delle verità morali le quali esposte nella loro nudità ed astrattezza non producono nell'animo il sentimento del bello, ma simboleggiate da Esopo piacciono, sorprendono, eccitano l'ammirazione. Tale è ancora il piacere che deriva dalla personificazione delle leggi e dei fatti della natura: d'onde la mitologia. Talvolta l'arte imitativa s'accoppia coll'arte simbolica, come nel canto III della Gerusalemme liberata:

> Già l'aura messaggiera erasi desta
> Ad annunciar che se ne vien l'Aurora;
> Ella intanto s'adorna e l'aurea testa
> Di rose colte in Paradiso infiora.

E nel canto XIV:

> Usciva omai dal molle e fresco grembo
> Della gran madre sua la Notte oscura,
> Aure lievi portando e largo nembo
> Di sua rugiada preziosa e pura,
> E scotendo del vel l'umido lembo
> Ne spargeva i fioretti e la verdura,
> E i venticelli dibattendo l'ali
> Lusingavano il sonno de' mortali.

Nè devesi credere però che queste tre classi di bello e queste tre specie di rappresentazioni si escludano reciprocamente; poichè all'incontro soventemente si congiungono insieme e si intrecciano, ed anzi in qualunque opera artistica benchè predomini un elemento si può sempre scoprire la traccia e la esistenza simultanea, benchè subordinata dagli altri.

Di vero, sebbene nell'arte imitativa predomini il concetto del reale, questo è, per così dire, sollevato ad un'alta potenza, atteso la vivezza dell'impressione che esso produce nell'animo ancor vergine del fanciullo e dei popoli rozzi in fatto di coltura, i quali non attribuiscono la grandezza dell'effetto alla suscettività e sensività propria, ma alla potenza dell'oggetto con cui sono in

comunicazione e che è riprodotto in ben più grandi proporzioni dalla loro fantasia. Nè manca nemmeno l'elemento simbolico, il quale si trova nell'opera artistica stessa la quale è di natura sua rappresentativa, e perciò simbolica: si trova poi spesso anche nello scopo a cui essa mira precipuamente nei primordi dell'arte, quando per difetto di coltura la fantasia grandeggia sulla ragione; perchè una potenza di cui non si conoscono i limiti, un effetto di cui non si sanno assegnare le cause, un fatto di cui non sono determinate le leggi cade e si trasporta naturalmente e necessariamente dal pensiero nella regione dell'infinito, di cui qualunque opera d'arte non può essere che un simbolo.

Analoghe osservazioni è agevole di fare riguardo all'arte in cui predomina l'elemento tipico od il simbolico.

Di che apparisce in qual modo l'immaginazione giovi al perfezionamento umano, e qual sia la causa finale delle arti figlie dell'immaginazione. Poichè, lasciando a parte il bello che nasce dalla semplice e fedele imitazione che è una specie di bello che, a detta di tutti gli uomini di buon gusto, sottostà grandemente al bello tipico e simbolico, ed i ritratti sono fra le infime opère della pittura; escludendo pure il bello del ridicolo e del grottesco che, per quanto richiegga ingegno ed abilità artistica, è anzi il contrapposto del bello; egli è evidente che il retto esercizio dell'immaginazione, come l'ufficio dell'arte è di tre sorta: *imitare*, *idealizzare* e *simboleggiare*. 1° Imitare le cose belle, perchè siano quando piace all'osservatore presenti, e destino colla loro rappresentazione i sentimenti che produrrebbero nell'animo le cose stesse; 2° idealizzare le cose imperfettamente belle che esistono in natura; 3° simboleggiare le cose vere, perchè la verità produca nell'animo umano il sentimento del bello. Questo sentimento prodotto dal simbolo s'associa pel noto fatto psicologico coll'idea della cosa simboleggiata, la cui ricordanza allora ridesta continuamente il medesimo sentimento.

Questi tre uffici dell'arte giovano alla mente ed all'affetto umano. Alla mente che aiutano a sollevarsi in regioni più pure, a concepire i tipi e l'ideale delle cose: all'affetto poi in più modi: 1° nobilitandolo ed innalzandolo ad oggetti più degni dell'umana natura, che non son quelli che d'ordinario circondano l'uomo; 2° risvegliando ed aiutando la sua tendenza all'infinito ove ogni

perfezione s'assolve e si compie; 3° eccitandolo anche per mezzo d'oggetti che per sè stessi non sarebbero capaci di questo effetto, il quale pure è necessario perchè l'uomo si governi rettamente e si perfezioni; 4° finalmente rappresentando, ossia aiutando l'uomo a tener presenti al pensiero gli oggetti degni della sua contemplazione ed imitazione.

Di che consegue che l'arte giova alla mente in modo assai diverso dalla scienza ed in generale dall'insegnamento. Qual'è questa differenza? La scienza mira a produrre il convincimento, la persuasione, la fede. O sia che proceda per via di ragionamento o di testimonianza, ella tende a far conoscere il vero di ragione o di fatto, tende ad illuminare lo spirito. L'arte all'incontro si prevale del vero conosciuto come reale o come possibile, e lo rappresenta in modo che l'ammirazione sentita dall'artista si trasfonda e si travasi, a dir così, in quella del contemplatore. L'arte non si contenta del conoscimento; vuol suscitare l'affetto, vuole agitare l'anima, commoverla, infiammarla, sicchè sia pronta a scuotere l'inerzia propria, e prorompa in quegli atti d'amore, d'odio, di sdegno, di speranza, di terrore, ond'egli si sublima sopra la sua natura, o combattendo il male o sacrificandosi al bene che la ragione o la fede gli ebbe rivelato. L'arte insomma fa l'ufizio del fuoco, come la scienza esercita quello della luce. Una gravissima conseguenza deriva da cotesto uffizio dell'arte. Poichè, se l'arte suppone la fede, dove questa manchi o vacilli, dove lo scetticismo si spanda in mezzo ad una società, l'arte deve risentirne gravissimi danni, e ridursi ad un trastullo o ad un mestiere, o trasformarsi in una elegia sulla fede perduta e sull'umana universale infelicità. Tale fu l'origine della poesia di Giacomo Leopardi. Quindi ancora per converso spiegasi il fatto che l'arte è gigante presso i popoli giovani, perchè ispirata dalla fede ed anco dalla credulità, la quale, come la meraviglia, è figlia dell'ignoranza, secondo la bella degnità enunciata dal Vico, e verseggiata dal Metastasio. Il perchè diremo conchiudendo che lo scopo finale dell'immaginazione e dell'arte è di essere mediatrice fra la legge e l'azione, fra il pensiero e la vita, espressione dell'uno, stimolo dell'altra, indizio e strumento di perfezione.

Art. 2.°

Dello svolgimento dell'immaginazione.

Che se noi cerchiamo nella storia dell'arte in qual ordine di tempo essa adempia il triplice uffizio imitativo, tipico, e simbolico che le abbiamo assegnato; od in altre parole, se noi confrontiamo l'ordine cronologico e l'ordine gerarchico della triplice apparizione e forma del bello; troveremo che questi due ordini, come avviene nello svolgimento di tutte le umane facoltà, quale fu da noi descritto a suo tempo, corrono fra loro in ragione inversa, e che come il bello tipico è il primo in eccellenza, così è ultimo a comparire nella storia dell'arte. La quale considerata idealmente, ci insegna che prima gli uomini si limitarono ad imitare le bellezze della natura o gli oggetti che loro erano più cari, e suscitavano nel loro animo più aggradevoli sentimenti. Quindi col progresso del tempo idoleggiarono i fatti della natura e dell'umanità; di che ci sono argomento tutte le mitologie ed il simbolismo orientale. E finalmente idealizzarono i fatti degli uomini e degli Dei creando la vera arte che fiorì presso i Greci ed i Romani, ma divenne ammirabile ed unica, quando col sussidio del Cristianesimo poterono assorgere ai tipi di tutte le cose.

Noi ci dilungheremmo soverchiamente dal nostro scopo, ed entreremmo in questioni troppo aliene dalla pedagogica, qualora volessimo confermare con fatti e documenti tolti dalla storia, la legge del progresso dell'arte.

Per la qual cosa lasciando le alte considerazioni istoriche, ci restringiamo nella cerchia dell'osservazione psicologica per istudiare lo svolgimento della facoltà estetica nell'infanzia, nella giovinezza e nell'età matura.

Ricca e preziosa è la raccolta de' fatti osservati dalla Sig.ª Necker De Saussure intorno all'immaginazione dell'uomo nella prima età della vita. Noi ne sceglieremo alcuni de' più caratteristici (1). « Precoce nel suo sviluppo, possente ne' suoi effetti, quantunque semplicissima nelle sue forme, l'immaginazione abbellisce, anima, conturba i primi giorni della vita: ella sorpassa

(1) *Educ. Progr.* Lib. III, Chap. V.

in grandezza tutte le altre facoltà, poi si riduce a poco a poco alle proporzioni ordinarie che ella presenta presso gli uomini nei nostri climi. L'età di 3 o 4 anni è forse quella in cui l'immaginazione infantile si mostra più viva.

« Una troppo breve esperienza non ha ancora istruito il fanciullo: la sua memoria non ha ancora raccolto che fatti sparsi isolati, di cui egli ignora le leggi. Egli non ha ancora alcuna idea precisa dell'ordine stabilito nell'universo.

« Date a un bambino una chicca in una scatola: egli l'aprirà ad ogni momento per vedere se la chicca c' è ancora dentro. Nascondetevi dietro una tenda, ed i trasporti della sua gioia al rivedervi dimostreranno che sarebbe stato per lui cosa ben dolorosa, ma non sorprendente che voi foste scomparso. La vivezza del suo piacere in molte occasioni deriva dal sentirsi a un tratto liberato da certi timori, di cui noi non abbiamo il menomo sentore. Una cotal personificazione oscura degli esseri inanimati può spesso aggiunger forza alle sue impressioni. Non solo i fantocci e le bambole diventano per lui esseri viventi, quantunque ei sappia che in realtà nol sono; ma gli altri balocchi, i mobili, gli arnesi di cui si serve non gli sembrano affatto privi di vita, e le lagrime che versa per la loro perdita mostrano una tenerezza che è ben altro dal dispiacere derivante soltanto dalla loro utilità. Vi si associa una vera compassione. « Quella *povera tazza* », egli dice col cuore angosciato vedendola in pezzi « io l'amava tanto ». Vi ha di più: il bambino crede di vedere la vita in tutto ciò che si muove; il vento, il tuono, la fiamma, vogliono rovesciare, sgridare, consumare. Dopo i tre anni, il suo spirito ha spesso bisogno di ricorrere all' idea di causa. Vede egli far qualche costruzione in casa del padre? egli domanda, chi ha fatto le montagne, chi ha scavato il lago: ma dacchè vede il movimento, non ne cerca più la cagione: il fiume corre, il fumo sale senza che egli ne chieda il perchè: un pallone, un cervo volante non lo sorprendono: il movimento si spiega per mezzo della vita. Ciò che egli concepisce più difficilmente è l'assenza di sentimento. La totale ignoranza delle leggi della natura, la facilità colla quale egli attribuisce la realtà ai più strani concetti, sono la cagione del meraviglioso diletto che egli piglia de' suoi giuochi. L' idea d'una moltitudine di

possibili cangiamenti lo tiene in una continua emozione, ma è ad un tempo cagione della sua mobilità ed incostanza. Quando la sua aspettazione fu delusa, e le varie combinazioni, che va facendo, non gli recano alcuna novità, egli s'annoia; e gli esseri da lui animati rientrano nella morta natura, nel nulla, da cui la sua immaginazione gli aveva tratti. Il piacere che cagiona ai fanciulli il racconto delle più semplici storielle, dipende dalla vivacità delle imagini che si formano nella loro fantasia. Queste sono più vivaci, più colorite degli oggetti reali; è una vera fantasmagoria che si dispiega ai loro sguardi. E non è però necessario che voi facciate prova d'una grande inventiva per divertirli. Prendete a protagonista un fanciullo, aggiungetevi un gatto, un cavallo, qualunque altro accessorio che formino un quadro; mettete un po' di vivacità e di calore nella vostra narrazione; e voi lo vedrete colla bocca aperta, tutt'occhi, tutt'orecchi per ascoltarvi. Ogni volta che v'incontri vi farà ripetere il vostro racconto. Ma guardatevi di non cangiar nulla. Egli vuol rivedere la medesima scena, e la minima circostanza ommessa od aggiunta dissipa l'illusione che l'aveva rapito. Altri si stupisce talvolta che di certi grossolani disegni s'accontentino perfettamente i fanciulli, i quali si disprezzano pel cattivo gusto che mostrano in fatto d'arti. Si dovrebbero all'incontro ammirare per la potenza dell' immaginazione che rende l' illusione possibile. Aggiustate come volete una figura in cera; tagliatene una di carta: purchè vi sia apparenza di braccia e di gambe, e che una pallina od un cerchio a guisa di testa sormonti il tutto, la vostr'opera sarà un uomo agli occhi del bambino. Quest'uomo sarà ancora quello dopo settimane intiere; la rottura o la perdita d'uno o di due membra non vi cangierà nulla, e l'imagine servirà ancora a tutti gli usi cui piace destinarla al bambino. Gli è perchè questi non vede già la brutta copia che ha sotto gli occhi, ma il modello che gli siede in mente. La figura di cera non è che un simbolo al quale ei non si ferma. Bene o male scelto, significativo o no, ciò non fa nulla: la sua giovin mente rompe il velo, arriva alla cosa e la contempla sotto i suoi veri colori.

« Questa facoltà che loro permette di supporre un oggetto in vece d'un altro, è molto precoce. Vidi un bambino di undici

mesi riconoscere un piccolissimo cane in una incisione: tutti si dilettano di stampe dopo l'anno. Eppure nè la forma, nè la grandezza, nè il vero colore degli oggetti sono riprodotti da quella superficie piana, da quella moltitudine di lince nere. Una bambina di 18 mesi prendo assidua cura della sua bambola: la corica, la nutre, la preserva dal freddo, la sgrida, le dimostra talvolta anco duramente la cura che ella ha della sua moralità, e tutto ciò ben sapendo che non è che un gioco. Sono questi veri piaceri drammatici che nascono da un'illusione volontaria, da un prestigio che domina il loro spirito senza trarli però nell'errore.

« L'intiera esistenza di questi fanciullini è drammatica, la loro vita è un sogno ridente, prolungato, volontario. Sempre inventori di scene, decoratori, attori, vivono i giorni intieri in mezzo alle finzioni, e a differenza della puerilità essi sono poeti. In fatti, tutto ciò che fu cantato dalla poesia, consacrato dalla mitologia, presentito dalla superstizione, intorno alla vita universale sparsa nella natura si ritrova sotto l'ingenuo, e talvolta burlesco aspetto della prima infanzia.

« Un fanciullo di due anni e mezzo, di mia conoscenza, passa una parte della giornata a farla da cocchiere. I suoi cavalli sono due seggioline che attela con nastri. Egli stesso assiso sopra una terza, colle redini in una mano, la sferza nell'altra, conduce i suoi pacifici corsieri. Un leggiero ondular del corpo mostra che egli li crede in marcia. A poco a poco questo movimento si rallenta, il bambino cade in un riposo vicino al sonno, eppure l'illusione dura pur anco. Ma se qualcuno viene a collocarsi in faccia alle seggiole, l'immobilità dell'ostacolo lo conturba: egli grida e tempesta: « lasciate passare i miei cavalli. »

« Lo stesso fanciullo s'occupa abbastanza regolarmente a provvedere di grani imaginari il pollame imaginario anch'esso. Egli chiede che si lasci aperta la porta della camera, ove tiene i suoi polli: e se per caso la si chiude, ei tosto piange dicendo: « non vogliono lasciar uscire le mie anitre ed i miei poveri polli ».

« Un padre sente dalla finestra che i bambini tirano d'arco nel giardino: l'uno è giudice dei colpi, gli altri reclamano contro le sue decisioni. Rissano, gridano, applaudiscono al vincitore, insultano ai meno destri. Il padre comincia ad inquietarsi: dove hanno dunque preso degli archi? sanno tirare alla loro età? non

si faranno del male? Finalmente non sapendo più contenersi, discende nel giardino e gli osserva. Li vede accalorati, ardenti, pressati come chi è occupato dal più vivo piacere. La pantomima era perfetta: ma non avevano nè archi, nè frecce, nè bersaglio: un muro era tutto l'apparato del loro giuoco.

« Nell'infanzia, un sentimento sincero e profondo può spesso aggiungersi all'illusione fantastica, e l'affetto delle fanciulline per le loro bambole ha talvolta alcunchè di tenero e di commovente. All'età di quattr'anni, quando il prestigio comincia a dileguare, una fanciullina lascia cader la cara sua bambola, la quale sgraziatamente rompesi il naso. Quindi alti lamenti, grida disperate, le quali raddoppiano, quando il padre imprudente che non prende la cosa abbastanza sul serio, parte ridendo, parte cercando di aggiustare il povero naso malato, finisce per piantarlo del tutto nella faccia aprendovi una larga buca. Allora un dolore misto di collera rende lo stato della bambina così violento, che già se ne temono le convulsioni: la si calma come si può, si porta via la bambola promettendo di guarirla, e finalmente si riesce ad addormentare la povera fanciullina oppressa dalla fatica. Durante il sonno, si corre dal fabbricante di gingilli. Un bel viso nuovo è destramente sostituito all'antico, e si crede che al suo svegliarsi la bambina ne sarà contentissima. Niente affatto: il suo dolore, più vivo che mai, ha preso un aspetto tenero e straziante. Non è più la piccola furia di prima, è una vera madre a cui si osa presentare un figliuolo che non è il suo. I singhiozzi le tolgono la parola: « Ah non è più, non è più la mia bambola. Io la riconosceva ancora... ma ora non la riconosco più... credete che io l'ami quest'altra? portatela via, non la voglio veder più ».

« Quelli che hanno cura de' bambini malati negli spedali li trovano talvolta più dolci, più pazienti degli adulti. Una piccolina, a cui si era dovuto amputare una gamba, aveva subito l'operazione senza muover lamento. Ella stringeva forte la bambola al petto. « Ora io taglierò la gamba alla bambola » le disse il chirurgo ridendo, terminata che ebbe l'operazione. La povera bambina, che aveva tanto sofferto senza piangere, a questa crudele minaccia si sciolse in lagrime.

« Pervenuta a un certo grado di vivacità l'illusione nel fanciullo

cessa d'essere volontaria: egli non può più dissipare il prestigio, ed allora un sentimento di paura a un tratto l'assale. Cominciando a dubitare della burla, egli crede d'essere sui limiti d'un mondo ignoto, pieno di spaventose realtà: fate danzare una bambola un po' grandicella in presenza d'una bambina di due anni, ella sarà tutta lieta finchè sarà dolce il movimento che le date: ma se i salti del balocco sono alti, se le sue braccia sono agitate con violenza, forse ella riderà più forte, ma si stringerà intanto alla gonna della sua madre, ed il suo rossore e la sua pallidezza tradirà l'interno stato dell'animo. Quelli che hanno l'abilità di far delle smorfie si divertono del grand' effetto che queste fanno sui fanciulli; ma è facile avvertire che il piacere provato da questi non è mai puro, eccettochè riconoscano ad ogni istante la fisonomia naturale di chi li diverte nell'intervallo de'suoi lazzi: se egli continua senza interruzione e sopratutto se mantiene a lungo un certo contorcimento, il bambino ha paura. L'idea d'una metamorfosi, o d'un mescolamento di due diversi esseri in uno lo assale: non sa di che abbia paura, ma trema.

« Una cosa che gli adulti più facilmente dimenticano, è l'effetto d'una totale ignoranza. Noi chiamiamo naturale ciò che abbiam sempre veduto, e non pensiamo che pel bambino che non ha veduto nulla, tutto è naturale del pari: il possibile non ha confini per lui, l'oscurità può celare de'mostri e dei precipizi, le figure rappresentate dalle arti possono ad un tratto animarsi, gettarsi sopra di lui e divorarlo: possono uscir degli spettri di sotterra: ed il camino per lui è una caverna che può essere abitazione di fantasmi terribili. Tostochè una idea s'offre alla mente dei fanciulli, la loro imaginazione le dà vita e realtà: un vago sentimento di terrore s'impadronisce del loro spirito.

« Questa vivacità nella potenza rappresentativa, unita ad una grande mobilità e debolezza di nervi in queste povere creaturine dà il carattere di delitto all'abuso della loro credulità. Si possono render imbecilli, idioti, soggetti a terrori che faranno la sventura di tutta la vita. Ma senza andar tant'oltre egli è certo che l'influenza dello spavento sull'animo è indicibile. Esso rende vile, ipocrita, perfido il fanciullo e lo espone al rischio di perdersi in ogni minimo pericolo vero. Dovrassi dunque ancora ripetere nel secolo XIX l'assurdità, la crudeltà di chi parla ai

bambini delle streghe, dei morti redivivi, dei lupi cervieri, dell'orco e della befana?»

La natura ed i pericoli dell'immaginazione infantile noi possiamo argomentare da alcuni fatti che avvengono anche negli adulti: per esempio, il capogiro che ci sorprende guardando in luogo profondo, le mostruose figure che nei temporali ci paiono presentare le nuvole, il movimento onde ci sembrano dotate le piante della selva vedute da chi viaggia solitario in notte buia; i quali dimostrano per analogia la somma vivacità dell'immaginazione fanciullesca, e la verità della considerazione già per noi fatta che il primo periodo dello svolgimento dell'immaginazione tutto si riduce all' imitazione della natura, e dei fatti quali furono osservati, e alla riproduzione di quei giudizi veri od esagerati, e di quei sentimenti che la realtà e la nostra ignoranza delle cose ci desta nell' animo. La stessa Necker fa questa osservazione che l'immaginazione dei fanciulli non è, com'ella si esprime, creatrice, e non fa che riprodurre quei sentimenti, quelle impressioni e quelle idee che le furono suggerite dagli uomini o dalle cose.

Ma questa immaginazione in cui predomina il senso a poco a poco perde di vivezza e di forza. Il fanciullo, a misura che si famigliarizza col mondo reale, sente nascere il bisogno della realtà e del vero; ma questo vero tuttavia ei lo vuole piacevole e grato ai sensi, cerca in esso ancora sensazioni vivaci, cerca la sorpresa e la meraviglia: quindi la preferenza che danno i fanciulli al piacevole in paragone col bello. Date a scegliere ad un fanciullo fra due statuette una bruttina di forme, ma impiastricciata di colori vivaci, l'altra di greca bellezza; non è dubbio che sceglierà la prima. Tale è il gusto dei selvaggi, ed anche di nazioni civili rimaste addietro nella via della coltura, per es., de' Cinesi.

Ma nello stesso tempo il fanciullo vuol vedere a fondo le cose. Dategli un balocco, lo rompe per vederci dentro; un uccello lo squatra, per esaminarne le viscere; un' immagine la buca per osservarne il profondo; uno specchio lo mette in pezzi. Questi esercizi svolgono in lui l'idea dell'ordine; gli spiegano il numero e le relazioni delle parti d'un oggetto. E quando è giunto a comprendere l'ordine in un oggetto complesso; quando

ha veduto il vario compiutamente ridotto all' uno, quando fiso in quell'unità del molteplice che è per lui mirabile, prova le sue forze tentando di effettuarla egli medesimo, allora sorge in lui l'idea, il sentimento del bello. Allora congiunge il sensibile col vero, l'oggetto della sua intelligenza colla fattura della sua fantasia; diede un senso a' suoi lavori fantastici da lui prima fatti istintivamente, ci vide un fine, l'espressione d'un' idea: allora concepì il bello della natura e dei primi tentativi dell'arte. Le bellezze della natura a poco a poco si svelano all'attonito suo sguardo nei grandi fenomeni del sorgere e del tramontar del sole, dell'apparire della luna e delle stelle, delle nuvole, delle pioggie, del tuono, dell'iride, della rugiada, nella maestà del mare, nelle pianure, nei monti e nelle selve, nella fioritura de' prati, nel biondeggiar delle messi, nella vita degli animali, nel canto degli uccelli, nelle varie armonie che quantunque confusamente pure avvisa nella natura, nell'alternarsi de' giorni e delle notti, del caldo e del freddo, della lieta e della rigida stagione, della vita e della morte, del risorger che fa a determinati intervalli la vegetazione che pareva spenta, nel dominio che l'uomo esercita sulla terra come re della creazione; in una parola ei sorge a contemplare ed ammirare il bello fisico.

Ma a questo non fermasi esercitando le proprie forze. Il lavoro fatto sopra un oggetto lo ripete su molti complessivamente e si svolgono a mano a mano dentro il suo pensiero le relazioni degli uomini e delle cose; a poco a poco si rivolge a sè stesso e va imparando coll'aiuto della parola, della società, della religione qual è la sua natura, il suo fine, e i suoi doveri.

Allora egli per via della riflessione incomincia a divenir conscio dei suoi pensieri ed affetti; apprende a vedere sè stesso, e gli altri in quanto sentono, pensano, vogliono come lui. E poichè nulla è più difficile all'uomo che la conoscenza ampia, profonda, sicura di sè stesso, e ne' primi suoi passi la mente tutta è rapita dallo spettacolo della natura, e quel che tanto che scorge dell' ordine spirituale e del mondo interiore, lo vede istintivamente per reciproca comunicazione di sentimenti, anzichè per mezzo di veri atti riflessivi; indi è che quanto ora apprende nell' ordine de' fatti interni e psichici, s'aiuta a concepirlo con il confronto che ne fa con l'altro ordine di fatti più noti, cioè

coi fatti esteriori e corporei. Quindi il linguaggio dei bambini come de' popoli primitivi e rozzi è tutto pieno di traslati, d'immagini, di similitudini e di simboli, i quali rimangono patrimonio della lingua e perdono col tempo il primitivo loro carattere. Di vero, in qualsiasi lingua i vocaboli destinati ad esprimere gli oggetti appartenenti al mondo spirituale, ossia intelligibile e morale, furono tolti in origine e mutuati dal dizionario del mondo fisico; così l'anima, il pensiero, la riflessione, lo stile, e gli epiteti di forte, acuto, flessibile, sublime, profondo, splendido dati all' ingegno, son tutti vocaboli, il cui proprio primitivo valore non dinota che esseri o qualità delle cose sensibili.

Questa luce che reciprocamente riflettonsi i due ordini delle cose spirituali e corporee, cosicchè il fanciullo vede sè stesso nel mondo e vede il mondo nell'animo suo; e l'uno è specchio dell'altro; questa nuova luce intellettiva, dico, diletta maravigliosamente il fanciullo e l'uomo in tutte le età; ed egli assorge dal bello fisico e reale al bello simbolico delle parabole, delle favole, delle allegorie, dei poemi. La Divina Commedia non è che un'allegoria; i templi cristiani del medio evo sono allegorici.

Nè ancora compinto è il cammino dell'uomo nella regione del bello. Dal fine dell' uomo individuo egli sale a quello della società e del genere umano, al fine dell'universo, all'azione provvidenziale, perpetua, continua dalla creazione al finimondo.

Quindi il bello naturale sotto le due forme di bello fisico e morale s'intreccia, s'accompagna, e conduce al bello soprannaturale, e spingono entrambi il fanciullo ed il giovinetto nella via dell'arte sotto i tre aspetti di imitativa, simbolica e tipica. Imitativa precipuamente è l'arte in fatto di fisiche bellezze, simbolica e tipica nel mondo morale.

Crescono intanto cogli anni le forze del giovanetto, e colle forze il sentimento, e una indefinita coscienza di esse, e un bisogno di movimento, di azione, di mutazioni, di avventure, di tentativi, per iscoprire nuove regioni nel mondo del pensiero, come in quello dell'azione. Il novello vigore sentito, ma non misurato, è fonte ed occasione di mille illusioni. L'indefinito e il mal noto si confonde in certo modo coll'infinito. Quindi al giovinetto inesperto ed ignorante nulla è assurdo nell' ordine del pensiero, come nulla è impossibile nel giro dei fatti. Non v'ha

ingegno con cui egli tema di mettersi a confronto, non opera gigantesca cui non s'accinga, non poema che non concepisca. Ei si misura con tutti e con tutto. Nella sua fantasia egli è padrone dell'universo; a lui tutto cede, nulla resiste.

Come il sentimento della debolezza atterriva il bambino ogni qual volta un novello oggetto gli si parava dinnanzi; di che egli ascondeva nel seno della madre la faccia impaurita al solo vedere una persona ignota; così per il sentimento delle forze novelle al giovinetto che esce di puerizia nulla è così alto che egli non vi si ardisca uguagliare, nulla di così veloce che non si creda raggiungere nel corso, nulla così forte che ei non si creda in qualche momento di poter superare.

Le stesse meraviglie della natura e dell'arte che egli prese a vagheggiare gli destano la coscienza delle sue forze, non foss'altro che nella potenza del concepirle e nel rappresentarle in qualche modo. Quindi il carattere della gioventù derivante dal fervor della fantasia, l'audacia.

Cotesto carattere ci suggerisce una seconda norma pedagogica di gravissimo momento per gli educatori, i quali, come nel primo periodo dell'immaginazione debbono guardarsi dal turbare la serenità della mente infantile suscitando paure, in questo secondo periodo debbon temere di sciogliere il freno all'ardire giovanile, e lasciar metter radice nei loro animi l'orgoglio, che non sa misurare le proprie forze colle difficoltà della vita. Un altro pericolo deve evitar l'educatore lasciando che il giovinetto si foggi un mondo sul modello presentatogli dai poeti e sopratutto dai romanzieri.

L'educatore deve adoperarsi efficacemente per innalzare l'immaginazione della gioventù al concetto dell'ideale delle cose e principalmente dell'ideale o della perfezione morale. Ma egli deve ad un tempo premunirli contro le aberrazioni dell'immaginazione che si compiace della finzione e dell'impossibile. L'ideale ed il chimerico si toccano talvolta davvicino, come il sublime ed il ridicolo; non sono però meno fra loro contrari e distruttivi l'uno dell'altro. L'ideale è fondato sulla verità e non si distingue da questa, se non perchè l'abbraccia e la comprende nella sua interezza. L'ideale è la sola verità, nulla più, nulla meno della verità, è tutta la verità. Il chimerico all'incontro

è un accozzamento di dati somministrati bensì dalla natura, ma separatamente, e tali che non possono insieme coesistere senza contraddizione e ripugnanza sì alle leggi del vero e sì a quelle del bene. Solo l'educazione e l'esperienza possono aiutare la gioventù a discernere facilmente e prontamente fin dove si estenda la regione del possibile e del vero, oltre la quale comincia il chimerico ed il falso. Ma a tal uopo l'immaginazione corriva dei giovani vuol essere frenata anzichè eccitata, o, come dice Bacone, le si debbe aggiunger piombo, non penne, e adoperare molta cautela nella scelta delle letture e delle rappresentazioni drammatiche che pongono le gioie ed i dolori della vita sotto una falsa luce. La ripetizione dei medesimi atti, osserva Dugald Stewart, indebolisce i sentimenti passivi, ma fortifica ad un tempo i sentimenti attivi, ossiano gli istinti e gli abiti. Un vecchio chirurgo, ad esempio, patisce meno allo spettacolo del dolore che non un giovine alunno, ma è più pronto di questo a soccorrere il malato, e dovrebbe fare maggior violenza a sè stesso per rifiutare il soccorso che egli è capace di dare. Quindi consegue che l'occupare abitualmente la propria attenzione nello spettacolo di finte sventure è sotto ogni rispetto cosa contraria al nostro morale perfezionamento. Imperocchè tende primieramente a diminuire il dolore che noi proviamo alla vista dei mali altrui e che ci spinge al loro soccorso. Quest'abito in secondo luogo cresce in noi la ripugnanza verso gl'inevitabili accessorii della miseria e del dolore che ci portano ad allontanarci dalla loro presenza; e finalmente non tende in alcuna maniera a produrre od a rassodare l'istinto e l'abito della beneficenza, senza il quale a nulla vale qualsiasi sentimento di compassione. Quindi è che alcune persone che alla rappresentazione d'una tragedia od alla lettura d'un romanzo si sciolgono in lagrime, rimangono fredde ed inerti spettatrici dei dolori e delle miserie reali dei loro simili. Tale è il frutto di quel *sentimentalismo* che si propaga pur troppo ai nostri dì massime fra le persone mezzanamente colte con grave danno della patria e dell'umanità. Nè vogliamo noi per questo vietare e torre dalle mani ogni poema, od azione drammatica, e nemmeno gli ottimi ma pur rari, romanzi, scritture che possono giovare a destare l'immaginazione, a commuovere l'affetto, a far amare la lettura ed

i capolavori dell'arte; solo rammentiamo i pericoli che l'educatore deve cautamente evitare (1).

Queste avvertenze nell'educare l'immaginazione giovanile son tanto più necessarie, in quanto che presto giunge il tempo che i simboli sono in certo modo d'impaccio: messo sulla via del vero, il giovane vuol contemplarlo nudo d'ornamenti, vuol separarne tutto ciò che è estraneo, e fa quindi un lavoro critico che lo conduce man mano ad attendere quasi esclusivamente alla coltura della propria ragione ed alle filosofiche speculazioni, le quali paiono dapprima nemiche dell'immaginazione; ma profondatasi la mente nei misteri del vero, ammiratane l'intrinseca

(1) Questi pericoli crebbero fuor di misura ai nostri tempi che si moltiplicarono incredibilmente i cattivi romanzi. La loro lettura si diffuse in tutte le classi della società; è divenuta un bisogno per tutti gli oziosi: e dove non si trovano oziosi? e chi non è ozioso qualche giorno della settimana, qualche ora del giorno? I buoni nostri antenati trovavano nella preghiera e negli affetti domestici un riposo e un conforto alle fatiche; or questo conforto si domanda ai romanzieri; i quali sempre sollecitati di dar nuovo pascolo all'immaginazione malata dei loro contemporanei, rispondono agli inviti, alle promesse degli stampatori e degli scioperati con nuovi sforzi d'immaginazione, con aborti intellettuali, con libri che sono l'onta del secolo in fatto di buon gusto; e il seme d'ogni vizio e depravazione in fatto di morale. Noi non esageriamo. Ecco il nostro giudizio confermato da uno scrittore non sospetto di parzialità, che è Giorgio Sand:

Tu as souvent fort mauvais goût, mon bon lecteur. . . Il est résulté de tes appétits désordonnés que l'école du roman s'est précipitée dans un tissu d'horreurs, de meurtres, de trahisons, de surprises, de terreurs, de passions bizarres, d'événements stupéfiants; enfin dans un mouvement à donner le vertige aux bonnes gens qui n'ont pas le pied assez sûr, ni le coup d'œil assez prompt pour marcher de ce train-là. . .

Le roman feuilleton, dice un altro critico francese, *est désastreux au point de vue des lettres, parce qu'il a habitué le public à des émotions de mélodrame, et émoussé en lui le sentiment de la délicatesse et du goût; désastreux au point de vue de la morale, parce qu'il a tout attaqué et souvent tout flétri, la famille, les femmes, le croyances; qu'il a calomnié la nature humaine, et fait peser sur la société une responsabilité qui ne doit retomber que sur la perversité individuelle; désastreux au point de vue de la dignité des lettres, puisqu'il n'a voulu la plupart du temps qu'une seule chose: battre monnaie et réaliser de gros bénéfices.* — Louandre, *Statistique littéraire*, 1847. *V.* Balme-Frézol. *Op. cit.* Tom. II, p. 402.

bellezza, l'eternità, l'infinitudine, si desta nell'uomo una nuova specie d'entusiasmo, e crea una nuova arte. Ma quando per fiacchezza si smarrisce per via e cade nello scetticismo, allora la ragione sviata è vera nemica dell'arte, in quanto la riduce ad un trastullo e la fa indietreggiare fino al primo periodo della sua infanzia.

Ma ancorchè all'artista non incolga tale sventura, anzi anche allora che più s'innalza col pensiero nelle regioni del vero e del bello, e' più si sente come colto da un sacro terrore che lo avvisa della sua pochezza e nullità a fronte dell'infinito. Quindi la melanconia che spira dai grandi lavori dell'arte. Aristotile domanda nel libro dei *Problemi*, perchè gli uomini grandi nella filosofia, nella politica, nella poesia, nelle arti appariscono per lo più melanconici? Alla qual questione ei non dà risposta: ma si può questa trovare da chi pensi che l'uomo può salire agli archetipi delle cose assai più facilmente che non possa effettuarli. Qualunque sia l'altezza a cui giunse o sia nella scienza, o nell'arte, o nella vita, egli vede immensa la distanza che lo separa dalla scienza compiuta, dall'ideale dell'arte, dalla perfezione della vita. Il perchè nessun grand'uomo fu mai contento e pienamente soddisfatto dell'opera sua, e non v'ha che i mediocri i quali vagheggino ed ammirino sè stessi. Augurio pessimo i vanti!, dice il Tommaseo: e questo è vero per gli individui e pei popoli. Quindi la necessità del soprannaturale non immaginario, ma effettivo, reale e storico, il quale è una memoria ed una speranza: memoria dell'Eden perduto, speranza di un Eden futuro.

Nè le difficoltà che circondano l'arte, ed i pericoli che l'accompagnano, nascono solo dalla limitatezza dell'umana potenza, e dall'ardue altezze dello scopo di quella; ma dalla natura stessa delle cose e dalle vicende della vita umana. Imperocchè nell'età matura al fervore ed alla baldanza dell'età precedente succede quasi necessariamente lo sconforto e la sfiducia negli uomini e nelle cose. Una dura esperienza, ripetuti disinganni dimostrano all'uomo fatto, quanta distanza passi dal concepire le imprese al mandarle ad effetto, quanto poco solidi e tenaci siano gli uomini nei loro propositi, quanta ignoranza e vulgarità imperi nel mondo, quanta sia la forza del costume e degli attriti

sociali i quali consumano e riducono a piccolissime proporzioni i risultati degli sforzi più grandi dell'umana attività (1).

Per la qual cosa l'uomo maturo, secondochè s'avviò nella sua giovinezza verso l'ideale che è la solida perfezione delle cose, o si dilettò e si compiacque delle finzioni e delle chimere della fantasia, piglia un diverso atteggiamento. Nel primo caso diffida di sè stesso, alza il suo cuore, e ripone la sua fiducia in Colui, nelle cui mani sta l'avvenire dell'umanità, e non cessando dall'azione, e non soffocando i generosi desideri e le magnanime aspirazioni, pur si persuade che debito suo è solo volere ed energicamente volere, ma non il riuscire; perchè questo non istà che in minima parte nelle sue mani. Ma se all'incontro lusingò nella giovinezza la sua immaginazione vagheggiando le finzioni e le ubbie romanzesche; nella lotta colle difficoltà della vita s'accascia sfibrato, sorride di sè stesso e de'suoi giovanili propositi, e cade nello scetticismo il quale si trasforma ben presto in egoismo, vale a dire, nella mollezza del costume, nella fame dell'oro e nella vanità ingloriosa e vile.

(1) Angosciasi d'amaro
Desir l'orfano uomo, e qualche aspetto
Di beltà va cercando al ciel simile,
Mai sempre indarno; e un riso, una dolcezza,
Chiede affannoso ognor ch'alito alcuno
Non tramandi di terra, o come nebbia
Instabile non muti e non dilegui.
E pur la sete di non fragil bene
Infinita gli cresce, e pure in cima
De' suoi pensier vivace gli sfavilla
La rimembranza delle cose eterne.
Quindi in cor lentamente il suo corruccio
Divora, e ai luminosi astri solleva
Le appannate pupille. In simil guisa
De' pennuti il maggior, cui da infocato
Celere piombo fu reciso il nervo
Dell'ala, il penetrante occhio sospinge
Ver l'altezze perdute, e nell'afflitta
Alma rincorre la memoria acerba,
Quando signor dell'aria, oltre ogni giogo,
Oltre ogni nube altero spaziando,
Per l'immenso zaffiro il vol distese.
Mamiani — *Poesie*, I Patriarchi.

Dal fin qui detto apparisce quale sia il carattere, quali i pericoli dell'immaginazione nelle tre età della vita umana, infantile, giovanile e virile; e quali le cautele necessarie ad aversi dall'educatore degli altri nelle due prime, e dall'educatore di sè stesso nell'ultima.

Carattere della prima età è la prevalenza del sensibile fantastico; della seconda il simbolo; della terza l'idea. I pericoli derivanti dall'immaginazione sono nella prima età la paura; nella seconda l'illusione e l'audacia; nella terza lo scetticismo.

Quindi cautela necessaria nell'educazione dell'infanzia è mantenere la serenità dell'animo del fanciullo, e l'allontanare tutto ciò che possa cagionare turbamento nel corso delle sue idee e de' suoi riposi; nella giovinezza è promuovere la modestia e la verecondia, il rispetto all'autorità dei maggiori e la fede nella loro esperienza. E perchè nell'età matura l'uomo si difenda agevolmente dalle tentazioni scettiche ed egoistiche, vuolsi alimentare per tempo nella mente e nel cuore dei giovani la fede e la speranza cristiana.

Questi precetti della pedagogia estetica sono negativi in quanto che mirano a togliere gli ostacoli che nel regolare svolgimento dell'immaginazione si possono frapporre. Veniamo ai positivi.

Art. 3.°

Mezzi generali educativi dell'immaginazione.

I mezzi positivi per educare la facoltà estetica sono di due sorta: generali e speciali. I mezzi generali ci sono indicati dalla teorica generale dell'educazione, e sono quelli stessi di cui si serve la natura nello svolgimento dell'immaginazione. I mezzi speciali sono le arti belle. Cominciamo dai primi.

I. Il primo mezzo di coltura della facoltà estetica consiste nella bellezza e soavità degli oggetti che cagionano nell'animo del bambino le prime impressioni. E ben provvide natura affidando le prime cure della vita a colei che, quantunque rozza, ha pure innata nel cuore la gentilezza e l'amore, e, direi, l'istinto del sacrifizio verso il suo neonato. Quel che fa la natura vuol

essere imitato dall'arte educativa. Io vorrei, dice l'Abate Fleury nel suo pregievolissimo trattato *Degli Studi*, che la prima chiesa ove si porta un fanciullo fosse la più bella, la più elegante, la più magnifica; che lo s'istruisse più volentieri in un bel giardino, ed alla vista d'una deliziosa campagna, quando il tempo fosse più sereno ed egli più gaio. Vorrei che i primi libri fossero bene stampati e legati, che il maestro medesimo fosse gentile della persona, dotato di bella voce, di fisionomia affettuosa, garbato di modi; vorrei almeno che nulla avesse di deforme e ributtante. Non basta tuttavia che le bellezze della natura e dell'arte, che l'armonia della famiglia, che la gentilezza delle persone cui è commessa la cura del fanciullo, ispirino il sentimento del bello; vuolsi in secondo luogo che l'attenzione di lui sia indirizzata e rivolta a comprenderlo e ad ammirarlo. Chi non fu colpito dall'indifferenza che mostrano gli abitanti della campagna per le bellezze che li circondano? Or questa non proviene certo da mancanza di tempo a contemplarle, nè dall'uso di vivere in mezzo ad esse; ma sì principalmente da difetto di educazione. Gli è perchè non s'è avvezzato l'occhio della loro mente a discernerle; non s'è destato in essi il senso del bello: furono lasciati ciechi sulle bellezze ora gentili, ora sublimi ond'ella ridonda, e sordi alle sue voci ed alle armonie di cui è ripiena. Eglino non ne conoscono che i vantaggi ed i terrori. Eppure sarebbe agevol cosa farne loro comprendere le meraviglie, far loro trovare in questo spettacolo una sorgente inesausta di nobili piaceri, un passatempo ed un conforto assai più utile e degno dell'uomo che non le baie ed i giuochi, se non immorali, certamente spesse volte grossolani a cui furono avvezzati. Il gusto del bello e della convenienza una volta destato, i loro costumi diverrebbero più gentili e più puri, e il lavoro campestre invece di riuscire più grave, acquisterebbe novelle attrattive. Oramai in tutti i libri che si pongono in mano agli alunni delle scuole elementari, v'hanno scritti sulle bellezze della natura, descrizioni dirette ad eccitare la loro attenzione sulla sapienza e provvidenza divina, che splende a grandi tratti nell'ordine dell'universo e nel governo del mondo: già si cerca di far sentire il bello ed il convenevolo, di far amare l'ordine e la decenza indipendentemente dai vantaggi che può recare. Ma a

voler che essi aprano i loro occhi al grande spettacolo della natura, a voler che si desti nel loro animo l'ammirazione, le letture non bastano, vuolsi la presenza degli oggetti, la viva voce dell'educatore, la comunicazione degli affetti. Per la qual cosa non si possono lodare abbastanza i discorsi improvvisi dell'Istitutore all'occasione dei subiti fenomeni della natura, le passeggiate cogli alunni ove senz'ordine apparente, senza argomento premeditato, con quella amorevole confidenza e rispettosa libertà che è naturale e che s'addice a giovanetti, essi aprono il loro animo, interrogano, bramano di saper mille cose, ed egli risponde per quanto può e sa alle loro questioni, le indirizza ad un utile scopo, rannoda i discorsi slegati e li conduce senza che sen avveggano là dove coll'aiuto dei soli libri non sarebbero pervenuti giammai. Ed anche nella scuola il rammentare e ragionare sulle osservazioni da loro fatte intorno alle cose naturali, quanto bene gli avvezza a ripeterle ed a rifarle meglio, a cercare le ragioni che sanno poter apprendere dall'Istitutore! quanto più riflessivi gli rende e più capaci di assorgere dalla natura al suo autore, dal creato al Creatore! Nè vuolsi credere difficil cosa il trovare argomenti a tali conversazioni. Gli astri, le nuvole, l'iride, la rugiada, la pioggia, la neve, i tuoni, i fulmini, i mari, i monti, i prati, i campi, le selve, le piante, i fiori, i frutti, le belve, gli uccelli, i pesci, gli insetti, le armonie della natura fisica, le stagioni, la vita, la morte, il dominio dell'uomo sulla terra, i benefizi della famiglia, della società, il vincolo arcano che stringe la natura all'uomo, l'uomo a Dio, tutto può essere argomento di nobili pensieri e di soavi affetti. L'Overberg, il quale per parlare ai giovanetti della bontà divina recava nella scuola un fiore, una spiga od una mela, dimostra con questo sol fatto come gli educatori e gli istitutori debbano adoperare il mezzo estetico di cui favelliamo.

II. Se l'osservazione della natura conduce il fanciullo a concepire ed ammirare il bello fisico, e giova ad iniziarlo per quanto ne è capace nell'arte imitativa, lo stesso studio fatto sotto un altro aspetto e divenuto più largo e profondo, gli svela il bello intellettuale e gli apre il tesoro dell'arte simbolica. La natura non parla soltanto al senso colla vaghezza delle sue forme e de'suoi colori, coll'armonia delle sue voci; ma a chi sa

interpretarne il linguaggio parla ancora alla mente ed al cuore, ed entrambi li solleva nella regione delle eterne idee e li conduce appiè del trono della divinità. Tutti i secoli ripeterono con Davide che i Cieli narrano la gloria di Dio: tutti i filosofi che non furono sofisti conobbero, come S. Paolo, che le cose visibili stanno lì per eccitarci a pensare alle invisibili. Che se cerchiamo la ragione filosofica del simbolismo della natura, ci verrà accennata con somma chiarezza e semplicità da quell'alto ingegno che è Vito Fornari.

« Non il cielo solamente, come parve a Dante (1), ma tutto quanto l'universo creato è specchio di Dio, o, dirò meglio, un'ordinata serie di specchi. Imperocchè in alcune creature se ne riflette più limpida immagine, e in alcune men chiara, ed in altre così incerta, che neppure il nome d'immagine le conviene, e dovria più tosto chiamarsi ombra o vestigio. Miraglio più terso è la natura angelica, poco men dell'angelo è l'uomo, assai meno la forza sensitiva, e meno ancora la vegetale, e ultima la materia priva di senso e di vita: tanto che, restando l'onor della divina immagine proprio unicamente dell'angelo e dell'uomo, le creature inferiori si abbelliscono soltanto di un'ombra divina. Ma dall'essere le creature tutte quante specchio dell'unico Creatore, nasce un altro ordine di scambievoli specchiamenti infra di loro medesime, pel quale l'angelica natura specchiasi nell'umanità, l'umanità nel senso, il senso nella vita, la vita nel moto, il moto nel peso. Tale è l'universo, e in tal maniera in sè medesimo ordinato: onde séguita, che ciascuna delle parti onde componesi, abbia natural somiglianza con le altre, e tutte col divino autore del tutto. Or, perciocchè l'allegoria consiste nell'esprimere una cosa mediante un'altra simile; intendesi, che naturalmente il mondo è allegoria della Divinità, la terra è allegoria del cielo, la natura della religione, il corpo dello

(1) L'Allighieri nel XXIX del Paradiso descrive, con poesia pari al celeste soggetto, la gloria de' nove cori angelici, nei quali con varia e graduata proporzione raggiasi il primo amore, che è Dio; e conchiude così cantando:

> Vedi l'Eccelso omai e la larghezza
> Dell'eterno valor, posciachè tanti
> Speculi fatti s'ha, in che si spezza,
> Uno manendo in sè come davanti.

spirito, il fatto dell'idea, le sensibili cose delle intelligibili, le passaggiere delle eterne, la storia della scienza (1) ».

Non basta adunque studiar la natura in sè stessa, ma vuolsi discernere la somiglianza che è tra le cose, e sovra tutto meditare sulle analogie della natura fisica e della spirituale, ed avvezzare la mente dei giovanetti a salire e discendere per quella scala ideale che congiunge la terra col Cielo. « Sappia il maestro, dice Nicolò Tommaseo, far osservare le analogie fra la natura corporea e la morale, che rendono l'una simbolo eloquente dell'altra. Queste analogie deve studiare primieramente egli medesimo, e raccoglierne tutti i dì ricca messe. E quando parla al bambino della vaghezza de' fiori parlargli insieme della fiorente bellezza della virtù: quando gli rammenta le gioie della luce paragonarle all'eterna luce del vero che illumina le nostre menti. Il languire dell'erba per caldo estivo conduca a ragionare di quell'ardore soverchio d'affetto che inaridisce l'anima, e la fa morir sitibonda di bene; il ravvivarsi della verzura dopo il tuono e la pioggia ricordi la nuova vita che nell'animo non corrotto lascia la sventura; il nugolo di polvere che solleva un carro in passando sia immagine delle persecuzioni che insorgono contro il buono, ma che poi cadono da sè, mentre egli correndo se ne va alla sua via (2) ».

(1) *Arte del Dire*, Lib. II, *Lez.* XXVIII. — Anche nel progresso delle scienze la natura conserva lo stesso carattere simbolico. « Le forze fisiche, dice un valente cultore di quegli studi, sono l'espressione d'una legge invariabile, suprema insita nei corpi, come una obbligazione visibile di adempiere gli ordini d'un legislatore invisibile. . . . . Quell'etere che dovunque si ritrova e diffondesi, in cui tutti i corpi sono e muovonsi, non ci desta forse una cara immagine di quella luce eterna ancora per poco invisibile, che è dovunque presente, ed in cui tutti gli spiriti vivono, ed un giorno godranno? Le meraviglie della zoologia nella partenogenesi, metagenesi, e metempsicosi sono ancora ben proprie ad abituare la nostra pervicace ragione all'idea delle trasformazioni, cui l'umanità fu per divino beneplacito dallo stato di natura a quello di gloria per noi felicemente destinata ». — C. F. Faà di Bruno, *Discorso sui vantaggi delle scienze*, Torino 1861. — Intorno ai fatti qui accennati vedasi la bell'opera recente di A. De Quatrefages: *Metamorphoses de l'homme et des animaux*; Paris, 1862.

(2) *Dell' Educazione*, *Scritti varii*; Lugano 1830, pag. 113. — E a più alto volo levandosi lo stesso scrittore, filosofo ad un tempo e poeta,

Nè dovrà però il maestro far prova di molta inventiva in queste ricerche, bastandogli la meditazione e lo studio de'grandi scrittori, i quali sempre congiungono nel loro ingegno la vivacità dell'immaginazione al vigore della ragione, e sanno trarre, a dir così, da ogni selce sprazzi di luce, e vedere il passato nel presente, e l'avvenire nel presente e nel passato; sanno fecondare l'arte colla scienza, e rendere viva ed efficace la scienza coll'arte; sanno vedere l'azione della natura sull'uomo, e scorgere le tracce delle umane generazioni, e leggere la muta storia dei popoli ne' caratteri fisici delle stirpi, e de' luoghi da esse abitati.

La poesia sovratutto è ricca di simboli, essendo anzi il simbolo e l'immagine un costitutivo essenziale di lei, nè mai fu grande poeta che non parlasse questo mistico linguaggio. Ed un poema fu detto un sistema d'immagini; come un sistema scientifico è un poema d'idee. Che più? il vero Maestro, l'unico, il

così descrive lo specchiarsi del mondo spirituale ed invisibile nel sensibile universo:

La region degli angeli, partita
 Per tenue velo dai sensi, m'appar.
Centuplicata intorno arde la vita,
 Siccome stelle tremanti nel mar.

Questa che move e sta, suona ed olezza,
 E in sette brilla ed in mille color,
E palpita di morte o di bellezza,
 Materia arcana, pregnante d'amor,

È aura che da lunge messaggera
 D'ignote terre, volando ne vien;
È di voci armonia che non intera
 Giunge, e si perde nell'ampio seren.

Questo che dell'amor suo ne circonda
 Ampio universo, e si curva su me,
Spirito è tutto: e come sole in onda,
 Dio vi penetra e lo compie di se.

Come del nostro sol corrono i giri
 Immensi intorno a più splendido sol,
Tal d'amor mille io veggo e di martiri
 Rote scontrarsi; e con mistico vol

Di mondo in mondo e d'una in altra prova
 Scendere a schiere gli spirti e salir;
E ogni cosa rifarsi, e sempre nova
 Onda di spirti e di mondi venir.

Memorie Poetiche e Poesie; Venezia 1838, pag. 397.

divino Maestro alle turbe che lo circondavano nel tempio, che s'affollavano sulle sponde del lago, che lo seguivano nel deserto, parlava la lingua delle parabole e delle allegorie. Il perchè possiamo dire che la fonte più pura di questo insegnamento pei cristiani è il Vangelo e tutta la Sacra Scrittura; e per gli Italiani è il poema di Dante, il quale è un tesoro di immagini assai più ricco che non sono i poemi greci e latini e gli italiani posteriori; poichè non poteva una fantasia più feconda scegliere più vasto argomento al poema in cui volle *descriver fondo a tutto l'universo;* e *al quale ha posto mano e cielo e terra.*

Tuttavia nell'uso delle immagini e delle allegorie debbe l'educatore evitare due pericoli, dei quali l'uno può essere gravissimo, come è dimostrato dalla storia. Il primo sta nella sproporzione dell'allegoria colla mente dell'alunno, sproporzione tale che l'insegnamento riesca a vuoto perchè non se ne comprende il significato. Gli è come se si parlasse una lingua ignota. Pensi l'istitutore che l'immagine ha sempre l'uno o l'altro di questi due fini: di velare, o di rischiarare. Vela ed adombra le verità evidentissime a cui l'uomo non porrebbe mente se non fossero coperte, a dir così, e adornate dell'immagine che costringe la mente ad affisarvisi per vederne la cosa velata. Essa poi rischiara quando da un ordine di cose più note aiuta la mente a sollevarsi ad un ordine di verità meno famigliari e meno note. È dunque mal scelta l'allegoria quando non adempie l'uno o l'altro de' due uffizi, e specialmente quando dimentica il secondo.

Altro pericolo dell'uso dei simboli è la confusione di essi colla cosa simboleggiata. Nell'errore testè notato si ignora uno dei termini della comparazione; in questo s'identifica l'un termine coll'altro. Tale errore è antichissimo e frequente massime nella prima età delle nazioni, quando la fantasia è molto vivace. Di qui nacque l'idolatria e la mitologia. Di qui il panteismo ed il materialismo antico e moderno.

In tutto l'universo esiste un vestigio, un'immagine della divinità, e questa immagine fu scambiata con Dio stesso, e il mondo fu chiamato e adorato come Dio. L'uomo è vera immagine del suo creatore; quindi l'antropomorfismo e l'apoteosi de're

e de' potenti (1). Le forze della natura furono dapprima personificate, poi adorate. A Dio si diedero diversi nomi esprimenti gli ineffabili suoi attributi; questi nomi in seguito furono creduti indicare altrettanti Dei. Per simil modo nacquero le superstizioni.

Ma ciò che v'ha di più strano si è l'errore di Democrito ed Aristosseno, rinnovato in maniera singolare ai nostri tempi, in cui le scienze fisiche fecero maggiori progressi; vale a dire il materialismo. Si cominciò, secondo il metodo degli antichi e specialmente di Lucrezio, a notare la reciproca azione ed influsso esercitato dall'anima e dal corpo: poi si ristrinse l'indagine ai fenomeni fisiologici; finalmente si dimenticò affatto e si negò tutto l'immenso ordine de' fatti intellettivi e volitivi che ci rivela la coscienza; e la coscienza stessa fu detta una trasformazione del movimento delle molecole del cervello. E non si potè o non si volle più capire come il movimento sia essenzialmente cosa estrinseca ed oggettiva; laddove il sentimento, il pensiero, l'affetto è cosa intima e soggettiva; nè come la coscienza sia un atto superiore a tutto l'ordine corporeo, poichè essa è il fatto misterioso ma fonte d'ogni luce, nel quale l'uomo, nella semplicissima unità dell'*Io*, è spettacolo e spettatore ad un tempo, è oggetto e soggetto, è principio e termine del suo pensiero; il qual fatto è non solo misterioso ma assurdo, quando si attribuisce alla materia ed al movimento (2).

III. Che se lo studio della natura e delle analogie aiutano la mente umana a concepire il bello fisico ed intellettuale e la iniziano nell'arte imitativa e simbolica, al bello morale ed all'arte tipica la sollevano insieme congiunti tutti i sussidii dell'umana ragione, e specialmente la scienza e la storia religiosa e civile, lo studio delle idee e quello dei fatti dell'umanità. Cominciamo dalla Religione considerata come storia e come dottrina. Nessun uomo, che non sia scettico, può negare l'azione della provvidenza nel governo del genere umano dalle origini al finimondo; e della provvidenza divina e dell'ordine morale nessun libro ci dà un

(1) Intorno all'origine di sì fatta idolatria si legga il capo XIV del libro *Della Sapienza*.

(2) Una forma precipua del materialismo moderno fu professata da Luigi Büchner nell' opera recentissima intitolata: *Forza e Materia*, tradotta dal tedesco in francese da L. F. Gamper, Paris 1863.

concetto così preciso come la storia biblica ed il vangelo. Il tipo dell'uomo retto in Adamo quale fu creato da Dio, dell'innocente in Abele, dell'uom fedele ai divini comandamenti in Abramo, dell'uom casto in Giuseppe, del liberatore di un popolo in Mosè, dell'uom penitente in Davide, dell'Uomo-Dio in Gesù Cristo, della donna vergine madre in Maria, di tutte le virtù e di tutte le foggie di eroismo ne' santi, del temporaneo ministero divino negli angeli, tutti questi tipi sono delineati, o a dir meglio scolpiti in quella storia divina, e le arti belle non ebbero che ad ispirarsi a quelle pagine per sollevarsi ad una altezza a cui non pervennero mai prima che la luce del Vangelo fosse diffusa nel mondo. Consideriamone i principali.

« Il modello ideale, dice il Gioberti, in cui la Divinità del Cristianesimo più vivamente e compitamente riluce, è quello dell'Uomo-Dio, quale gli Evangeli cel rappresentano. Perciò quando un valente artista si studia di esprimerlo in tale aspetto, che ci paia vederlo e udirlo, con quel volto decorato di grazia ineffabile, con quella dignità e maestà sovrumana di sembiante che all'altezza dei fatti e dei detti rispondono, la sua divinità ci si fa in un certo modo sensibile e all'immaginativa risplende. Ma certo, senza la storia evangelica niun pittore o scultore o poeta avrebbe potuto ideare la figura morale del Redentore; chè l'inventore, come altri disse, sarebbe più mirabile dell'eroe. Imperocchè nell'immagine dell'Uomo-Dio l'individualità fantastica che costituisce la sua bellezza è come un riflesso di quella personalità divina che la fede c'insegna e che riverbera negli atti e nelle parole di lui, raccontate dagli Evangelisti; onde l'estetica formosità che ne risulta, è unica e impareggiabile. Ma l'esaltazione della natura men nobile in tanto misterio ridondando su tutta l'umana specie, comunica anche al tipo del semplice uomo una beltà particolare originata dai doni pellegrini che v'infonde, la quale è la carità che è la bellezza sovrannaturale di tutto l'uomo. Questa celeste virtù, che transumana i suoi possessori, costituisce il tipo speciale dell'uomo eletto, giudaico e cristiano, superiore di grande intervallo all'uomo greco.

« Il che tanto è vero che fuori del Cristianesimo non si trova quel divino che orna talvolta di un indicibile attrattivo certe figure le quali senza di esso non sarebbero belle. Qual venustà

può rinvenirsi in un vecchio di fattezze grossolane e volgari, estenuato dagli anni e poveramente vestito? Ma un tal personaggio animato dall'amor di Dio e degli uomini, e rapito dai fervidi spiriti dell'estasi cristiana, può riuscire bellissimo; come si vede nel tipo italiano di Francesco d'Assisi, qual venne ideato dai nostri pittori più illustri del quattrocento e del cinquecento. Il principio divino della grazia ha virtù di abbellire anche agli occhi profani ciò che sarebbe umanamente non bello; onde si può dire che i miracoli della religione si estendono eziandio al dominio dell'arte.

« Il tipo cristiano dell'uomo, oltre al modello supremo dell'Uomo-Dio che risponde al dio dei Gentili, comprende tre altri esemplari che si possono ragguagliare a quelli del semideo, del genio e dell'eroe nell'arte del paganesimo, chi voglia misurare il grande intervallo che la divide dall'arte ortodossa.

« Il primo è quello della donna in cui una divina maternità si aggiunge al privilegio di vergine; onde Nestorio e Gioviniano non pregiudicarono meno all'estetica che alla religione; e se il loro errore fosse prevalso in Italia, possiam credere che non avremmo avuto Raffaello. E come la bellezza morale dell'Uomo-Dio si riflette in tutta la umana natura, così quella di Maria si trasfonde nel suo sesso e produce quell'ideale della donna cristiana in cui le forme estrinseche, lumeggiate dalla purezza e santità dell'animo, crescono meravigliosamente di beltà e di grazia.

« La seconda specie è quella dell'angelo, squisitissima anch'essa, ma meno efficace, perchè qui la rappresentazione sensibile si fonda in un mero simbolo, atteso la natura incorporea degli spiriti celesti; per la qual cosa (anzi che per la cagione allegata dall'Hegel) l'angelo è il meno commovente dei tipi cristiani, e può generalmente parlando servir meno di principale che di accessorio nei lavori dell'arte. Ma bene adoperato per questo verso è graziosissimo.

« L'ultima specie è quella del santo che ammette infinite varietà, fra le quali primeggiano il milite cristiano, cioè il martire, e il pacifico contemplatore; nell'uno de'quali brilla il coraggio, nell'altro l'estasi tranquilla dello spirito, e in entrambi la carità eroica che appartiene all'essenza della santità cristiana sotto ogni sua forma ».

Che se il cristianesimo somministra all'arte i tipi più sublimi quali son quelli della santità o della virtù perfetta in tutte le infinite sue varietà; non è a dire che la storia profana non ci somministri grandi modelli di virtù civile. In tutti i tempi e presso tutte le nazioni sorsero uomini ammirandi per forza d'animo, per altezza di concepimenti, per tenacità di propositi, per generosità di carattere, per gentilezza di costume, per virtù d'ingegno, onde l'arte può trarre nobili ispirazioni e magnanimi esempi. Nè soli gli eroi ma ed i filosofi, i legislatori, gli oratori, i poeti, i dotti di qualunque genere, i padri di famiglia, le donne della storia antica e moderna possono somministrare argomenti degnissimi di poema. Ma dall'immenso campo degli storici documenti meglio è a giovamento dell'educazione trascegliere quelli che ci porge la storia antica e la patria. Quelli per la nobiltà e perfezione degli scritti che ce ne conservarono la memoria, e perchè la distanza de'tempi e la diversità de'costumi e dello stato sociale fa scomparire e lascia quasi nell'ombra molti difetti onde poterono essere macchiati; questi perchè rappresentano meglio il carattere nazionale, commovono più facilmente gli animi e li esaltano rammentando che pur son nostri padri, e pare che col loro muto, ma autorevole linguaggio volgano un perpetuo rimprovero ai figli degeneri ed inerti, e che destino le virtù sopite dicendo: seguiteci. Le biografie di Plutarco furono sempre stimate come strumento efficacissimo dell'educazione giovanile e le patrie tradizioni come seme fecondo di virtù presso tutte le nazioni.

IV. Meno avvertita dal volgo è una quarta fonte di bellezze artistiche, che è la scienza.

L'artista, come apparisce da ciò che più sopra dicemmo, a rappresentare compiutamente il bello nelle sue opere fa due operazioni; colla prima delle quali egli realizza l'idea; colla seconda informa la materia. Realizza l'idea: discendendo dall'astratto al concreto, vestendo di forme sensibili l'intelligibile, adornando di abito fantastico l'idea generica della perfezione delle cose, che è oggetto del puro intelletto anzichè della immaginazione.

E però nell'atto che concepisce il bello, egli si atteggia e si dispone a trasformare, o meglio ad informare la materia greggia, disgregata, *informe* che ha fra le mani. La lingua, ad es.: di

cui si vale il poeta, quale gli è somministrata e raccolta nel dizionario, o sulle labbra del popolo, non dice nulla, ma può dir tutto sotto l'azione potente dell'ingegno poetico (1).

Questa seconda operazione è più esterna ed appariscente, e per il volgo degli artisti è la più importante, e ad essa rivolgono tutti i loro pensieri e le loro cure; ma veramente non è che un compimento della prima, nella quale consiste la sostanza dell'arte. Ora la prima è impossibile senza un precedente lavoro puramente intellettivo, che è la scienza o un elemento di scienza. Per fermo la scienza sola ci svela l'essenza e la natura delle cose e però il fine, o la destinazione loro. Ella sola c'indica quale è la loro perfezione, cioè lo stato in cui loro non manca nulla, ma sono quali debbono essere; imperciocchè quando un essere ha raggiunto pienamente il suo fine, allora è perfetto. Sono dunque essenzialmente connesse queste tre conoscenze che noi possiamo acquistare degli esseri, e le questioni necessarie ad acquistarle, cioè: qual è la natura della cosa o la sua verità? qual è il suo fine? e quale la sua perfezione? Ora non v'ha altri che la scienza che possa somministrare la risposta a tali questioni, e però sola la filosofia e le scienze speciali somministrano gli archetipi delle cose. Così, ad es., il tipo della repubblica, ossia dello Stato perfetto, della famiglia, del principe, del sacerdote, del guerriero, del magistrato, del poeta, dell'oratore, del ragionatore, ci sono dati dalla politica, dall'economica, dalla pastorale, dalla strategica, dalla giurisprudenza, dalla poetica, dalla retorica, dalla logica, e via discorrendo. Indi è che l'ultima parola della scienza è la prima dell'arte. Nè credasi punto che sia sempre necessario all'artista trascinarsi per le lunghe vie dell'analisi e dello studio tradizionale e metodico della scienza. Chè il grande ingegno, simile al Nettuno d'Omero, in pochi passi valica grandi distanze, e con un suo proprio slancio supera mille ostacoli. Tuttavia nell'ordine consueto la ragione addestrata ai difficili lavori delle ricerche scientifiche, e la scienza tradizionale appresa sotto la scorta de' grandi maestri è potente sussidio dell'arte. Solo i

(1) La materia è simile all'intelletto possibile degli Scolastici che può diventar tutto; *potest fieri omnia*; come l'immaginazione estetica rassomiglia all'intelletto agente che può far tutto, *potest omnia facere*.

mediocri tutto a sè arrogano il merito del loro sapere. Quanto più grande è l'ingegno, e tanto più è modesto, e si gloria d'essere discepolo de' secoli e di Dio. Pensino gli Italiani agli studi scientifici fatti dal primo loro poeta l'Allighieri, e rammentino i giovani, come quella mente sovrana non si vergognasse di sedere alunno nella scuola del Sigieri, e frequentasse colla turba oscura dei suoi condiscepoli a Parigi il *vico degli strami* (1).

Nè la cosa è meno vera per le scienze positive e naturali; di che è prova lo stesso esempio di Dante, e la Divina Commedia. Cesare Balbo parlando della terza Cantica, giustamente nota che « quando era universale l'opinione che poneva gli uomini al centro del mondo, creato così tutto per essi, niuna migliore spiegazione poteva darsi dei cieli, niuna più bella contemplazione farvisi, niuna immaginazione spaziarvi così largamente e sollevarvisi così alto. Ma io non mi posso tener di pensare, egli soggiunge, quanto più alta ancora, e più varia, e più e più contemplatrice e ammiratrice sarebbe stata la poesia, sarebbe stato il Paradiso d'un Dante, se fosse stato sorretto da quella scienza più nuova, che fa la terra materiale così poca parte del mondo solare, parte questo d'altri mondi, compresi in altri con infinitezza inconcepibile a noi; noi creature, noi spiriti superiori in ordine a tutta questa materia, ma più o meno simili... ad altre creature spirituali, tutte da tutti i punti contemplanti, adoranti l'essere, lo spirito infinito, tutte tendenti a lui, da cui e per cui siamo create. Noi non sappiamo se nascerà mai un nuovo Dante a poetare su questa nuova astronomia. Ma, chi è che, pur alzando gli occhi, non intravegga tal poesia?... Non son molt'anni che, a malgrado un Dante, un Milton, un Klopstock, pur s'ardivano desiderare per la poesia *i tempi degli Dei falsi e bugiardi*. Ora è universale il disinganno (2).... Nè pur si creda che l'avanzamento delle scienze sia contrario all'arti, le quali poggiano sull'immaginazione. La scienza positiva degli uomini, per quanto s'avanzi, sarà sempre poca, rispetto alla infinita varietà e bellezza dell'universo; e così lascerà luogo

(1) Par. X.

(2) Del resto a correzione di quei pochi che ancor dicono, il vero prestarsi alla poesia assai meno che il favoloso, basti il fatto. Il Parini descrive

sempre a quella facoltà immaginativa dataci per ispaziaro oltre la scienza nell'infinito. La scienza non è nè sarà mai se non il culmine onde l'arte spicca il volo poi; e quanto quello sarà più alto, tanto questo sarà più sublime (1) ».

V. Ultimo e più di tutti efficace e potente mezzo educativo dell'immaginazione è la virtù. Ciò che più nobilita l'umana natura, che l'avvicina alla sua origine, e la somiglia alla divinità, è certamente atto ad ispirare e governare l'ingegno nella effettuazione del bello. Poichè se il vero, il bello e il bene, secondo la nota teoria ontologica, si convertono, e non differiscono tra loro sostanzialmente, ma solo pel rispetto sotto cui si riguardano dalla mente; l'amore del bene assoluto, della legge, del santo è amore ad un tempo della suprema verità e bellezza; e come all'amore solamente, secondo la sentenza di S. Agostino, si svela la verità, *amore quæritur, amore invenitur*, così sull'amore puro, casto, generoso manda i divini suoi raggi, e versa le sue dolcezze il bello ed il sublime che è l'oggetto dell'arte.

La sacra fiamma dell'entusiasmo, essenziale condizione dell'invenzione poetica e di tutti i nobili concepimenti dell'ingegno,

stupendamente il tramonto, non coi soliti cavalli che si tuffano in mare, ma a seconda del sistema Galileiano.

Ma degli augelli e delle fere il giorno
E de' pesci squammosi e delle piante
E dell'umana plebe al suo fin corre.
Già sotto al guardo della immensa luce
Sfugge l'un mondo: e a berne i vivi raggi
Cuba s'affretta e il Messico e l'altrice
Di molte perle California estrema:
E da' maggiori colli e dall' eccelse
Rôcche il sol manda gli ultimi saluti
All'Italia fuggente, e par che brami
Rivederti, o signor, prima che l'Alpe
O l'Appennino o il mar curvo ti celi
Agli occhi suoi.

Vespro, v. 1-13.

Qui non è un cocchio luminoso, dice il Giusti, che precipita a giù e si nasconde; è un mondo intiero che si rivolge, e v'è moltiplicazione di moto e di vita, e per conseguenza di poesia.

(1) *Vita di Dante*, Lib. II, Cap. XV.

non riceve altronde vitale e perenne alimento che dalla virtù. Il vizio è sempre egoistico, cieco e freddo: o se arde, consuma; non illumina, ma acciecа; non conforta, ma strugge; non vivifica, ma uccide. Quindi lo stesso Voltaire fu vinto dalla forza prepotente del vero, quando a costo di condannar sè stesso, scrisse che:

Un esprit corrompu ne fut jamais sublime.

Ed un ingegnoso ed eloquente scrittore (1) parlando delle tragedie del sofista di Ferney disse che, quantunque siano ciò che di meglio legò alla posterità quell' ingegno traviato, pure ivi esso rassomiglia ai suoi due grandi maestri il Corneille ed il Racine, come un ipocrita somiglia ad un santo. Chi vorrà negare all'incontro che senza quella pietà che tutta ne informava e illeggiadriva l'anima pura e soavissima, il Beato Angelico non avrebbe mai dipinto la vergine Maria ed il bambino Redeatore con quell'arte che scuote, ancor dopo cinque secoli, le fibre più delicate del cuore?

Art. 4.°

Mezzi speciali di educazione estetica.

I mezzi speciali per l'educazione dell'immaginazione sono le arti belle. Studiamone l'origine, e ne troveremo le specie. L'uomo non fu creato fanciullo, ma dotato di tutte le sue potenze compiutamente attuate. E queste volle tutte ad un tempo porre in azione; altamente pensava e profondamente sentiva il bisogno di manifestare esternamente il suo pensiero e l'affetto. Il primo stromento che l'uomo ebbe allora fra le mani a quest'uopo fu la parola. Quindi la poesia fu la prima delle arti, e la prima parola un canto. Di che la sublime divinazione del Vico che i

(1) J. De Maistre. *Entretiens de S.t Petersbourg*, vol. 1. Quatrième Entretien.

primi uomini parlarono cantando. Ma nel canto vi sono tre arti: una predominante che è la poesia; due subordinate ed accessorie che sono la musica ed il disegno non reale ed estrinseco, ma ideale e fantastico. Le immagini concepite si traducono nel linguaggio figurato, di che son prova gli idiomi primitivi ed orientali: ond'è che i versi sono musica e luce, sono suoni, disegno, colori. Ma quando l'uomo prova un vivo piacere complesso vi si profonda, lo medita, lo analizza, e vuol sentire distintamente e successivamente i piaceri in quel primo compresi e simultaneamente sentiti. Quindi dalla poesia nacquero la musica (1) e le arti del disegno. Tre adunque sono le arti belle fondamentali. Noi ne discorreremo partitamente considerandole come mezzi educativi.

§ I.

Della poesia.

Prima di esporre in qual modo la poesia possa servire all'educazione giova considerarne brevemente la natura e lo storico suo svolgimento. La poesia è il linguaggio armonico ed immaginoso dell'affetto suscitato dall'ideale delle cose. Gli elementi della poesia sono: 1° l'ideale delle cose che essa rappresenta (2), 2° le immagini con cui tenta di rappresentarlo, 3° l'affetto che esprime e da cui essa è originata, 4° l'armonia che può prendere le forme del ritmo o del verso nella misura della parola, misura necessaria al canto.

Quindi consegue che la poesia differisce dalla prosa estrinsecamente ed intrinsecamente: estrinsecamente nel ritmo o nel verso, intrinsecamente nelle imagini di cui sovrabbonda, o

(1) *La musique sortit du chant à l'aide d'un travail d'abstraction, et, secouant le poids des paroles, prit son essort vers des hauteurs où la poésie elle-même est inhabile à la suivre.* — JACOB GRIMM. *De l'Origine du Langage* traduit par De Wegmann, Paris 1859.

(2) « Per me la poesia è la ragione convertita in imagini e sentimenti ». Così diceva il greco poeta Solomos a Giuseppe Regaldi. E soggiungeva: « Monti dava imagini che non potevano tradursi in ragioni; imagini colte non dalla natura ma dai libri ». — *Memorie* di G. REGALDI, Il conte Dionisio Solomos.

nell' affetto di cui è l' espressione. Nessuna poesia senza affetto è senza imagini. Questi sono i due elementi essenziali d' ogni poesia.

L' idea e l' affetto sono i principii e le cause della poesia: il linguaggio immaginoso ed armonico ne è lo strumento. Questo si deve proporzionare a quelli e farsene, a dir così, il ritratto; ove manchi questa proporzione, questa convenienza, questo πρέπον come lo chiamano i greci, manca la poesia. Infatti od il pensiero non è vestito di forme convenienti all'altezza del soggetto e l' affetto non erompe nel canto, ed allora sarà bensì il linguaggio dell'uomo che ragiona ed astratteggia, ma non del poeta; oppure al contrario il canto ed il linguaggio esprimono un affetto che non si sente, un ideale che non si pensa, ed allora è un' affettazione, un'impostura, un petrarchismo, un arcadismo o checchè si voglia dire, poesia non mai.

Questi sono i principii evidenti da cui dovrebbe partire ogni trattato di poetica. L'aver dimenticato o l'uno o l'altro di questi elementi della poesia diede luogo a molte strane ed erronee teoriche, che tradotte in pratica ingenerarono il pervertimento del buon gusto, e la decadenza di questa altissima arte (1).

Noi lasciamo ora le teoriche in disparte per mostrare come dalla definizione della poesia si derivi la storia filosofica di essa che consuona perfettamente collo svolgimento de' varii generi in cui essa si è nel corso de' tempi manifestata.

Infatti il primo archetipo che si è rivelato alla mente umana, il primo essere perfetto, infinito, degno di tutta l'ammirazione ed adorazione dell'anima umana è Dio. Quindi le prime poesie furono inni alla divinità, il primo genere di poesia fu la lirica.

(1) Esempi di queste irragionevoli teoriche abbiamo: 1° in coloro che fanno consistere la poesia nelle imagini, ed a queste reducono l'essenziale differenza della poesia dalla prosa; la formola di questa teorica è: *ut pictura poesis;* 2° in coloro che la stessa differenza ripongono nella lingua negando la poesia a quelle nazioni che non hanno la lingua poetica; 3° in coloro che la ripongono nel verso; 4° in coloro che poco badano alle imagini, al numero, all'armonia della parola, e credono poesia il verso che esprime alti concetti, sublimi sentenze. Tali furono Seneca e Lucano.

Tutte queste teoriche false perchè esclusive e non derivanti dalla sincera e compiuta analisi della poesia si compiono a vicenda e si confutano e si spiegano coi principii sovra enunziati.

La lirica è lo slancio spontaneo dell' animo che è rapito dalla grandezza dell'oggetto che canta, o sia quello un inno di adorazione, o un salmo di speranza e di preghiera, o l'elegia del dolore, od il giambo della vendetta, o l'epigrafe della tomba. Quindi il canto lirico è breve perchè l'anima umana non è capace di lunga esaltazione di un affetto che senza alterazione e diminuzione la agiti e la trasporti. La gioia vivissima ha bisogno di manifestarsi quanto più può energicamente, ma soddisfatto questo bisogno si tace; chi continuasse a manifestarla negli stessi modi mostrerebbe di non sentirla. Il dolore acutissimo e profondo da prima si tace, perchè l'anima ne è quasi istupidita, e però tutta occupata dal pensiero di cessarlo; viene quindi la manifestazione, quando s'è fatto alquanto di luce nella mente ottenebrata dalla sùbita tempesta.

Dopo il primo ideale che è la divinità viene l'ideale dell'uomo che si manifesta negli eroi, i quali si sollevano sopra la comune misura, e sovrastanno agli altri nel pensiero e nell'azione, nell'energia dell' animo e nella forza delle membra, nella provvidenza del futuro, ne' sùbiti e sapienti consigli, e nélla sùbita immanchevole e perfetta esecuzione ed attuazione di essi, uomini che rapiscono a sè l'ammirazione delle genti, che sotto la loro guida e tutela divengono grandi ed acquistano la coscienza di forze che erano loro ignote; uomini che domano le fiere, arginano i fiumi, dissodan le terre, vincono gli stranieri, salvano la patria, e sono la nazione personificata. Rappresentare questi uomini in un inno è difficile, è impossibile; il bisogno di tramandare ai posteri la memoria dei loro benefizi è vivissimo in chi sente profondamente la gratitudine; l'ammirazione dura quanto la vita in chi partecipò ai loro trionfi; alla loro gloria è connessa la gloria delle nazioni a cui appartengono. Quindi il poema epico ed eroico: a spiegare il quale è da notarsi che nella fase di civiltà a cui appartengono i primi di questi poemi l'idea della divinità è ancor viva e presente alle menti: quindi di due l'una; o s'introduce la divinità come causa, come cooperatrice ai grandi fatti; quindi il soprannaturale dei poemi oppure si divinizzano gli eroi, si credono figliuoli od emanazioni degli Dei, come in Omero e in Valmichi.

La forma narrativa della poesia che eterna i grandi fatti degli

uomini e delle divinità è cagione di vivo piacere: ora tale è l'indole dell'umana natura che un piacere vivamente sentito lo si vuol prolungare; e poichè la stessa causa operando sugli animi a poco a poco si fa meno efficace e suscita il bisogno della novità; perciò si tentò di riprodurre le stesse narrazioni sotto altra forma, la quale per altra parte era suggerita da altra causa Allontanandosi di tempo gli eroi, e non sorgendo fra le nazioni chi li superasse od almeno li pareggiasse, sorgeva vivo il rincrescimento ne' posteri d'essere nati troppo tardi, e di non essere stati spettatori e partecipi della loro gloria e grandezza.

Questa è l'origine della poesia drammatica; della quale primo fu il genere tragico come quello che più colpiva le immaginazioni e scuoteva i cuori per l'altezza de' personaggi, per l'intreccio dell'azione divina ed umana, per la terribilità delle catastrofi. Le menti rapite dal vortice delle azioni rappresentate, credenti nelle verità delle tradizioni e trasportate colla fantasia ne' tempi che furono, ne provavano maraviglioso diletto. La religione e la patria, le forze divine o le naturali, il passato e l'avvenire era posto in iscena, e le nazioni venivano ad ispirarsi in queste rappresentazioni e a temprarsi a novello vigore. Però la rappresentazione non poteva mai identificarsi colla realtà; nè questo pur si voleva. Inoltre i rappresentanti erano pur uomini, e uomini comuni, quantunque vestiti e parlanti come eroi e come Dei. Arrogi che il pianto ancorchè strappato dalle finzioni è pur doloroso. La coscienza adunque della realtà, il bisogno di godere, il bisogno di novità, ed a tutte queste cause aggiunta la mancanza e il decadere della credenza nel soprannaturale che si fa manifesta in tempi che si fanno via via più colti e corrotti, e finalmente la somma vicinanza in che sono il sublime ed il ridicolo quando manca la fede; suggerirono ai poeti un'altra forma d'azione drammatica; la commedia. Nella prima commedia si vedono posti in ridicolo gli Dei e gli eroi come in Aristofane; i tipi cristiani ed i santi come nel medio evo. Non già perchè sia spenta ogni credenza, come vollero alcuni critici, ma pel puro bisogno di giovialità e d'allegria, alla quale a poco a poco sottentra la mordacità risvegliata dallo spirito critico che si desta in quei tempi, perchè è impossibile che in un semidèo non si ravvisi il principe od un grand'uomo vivente: è

impossibile che posti su questa via gli uomini non cerchino nei rappresentanti il ritratto delle cose viventi rappresentate. Quindi la commedia satirica, dalla quale per desiderio di ottenere più effetto senza tanta copia di mezzi, e per gli ostacoli, che presto incontrarono siffatte rappresentazioni, nacque la satira in tutte le sue forme.

A questo grado di civiltà giunti i popoli, sorgeva il desiderio nei pochi privilegiati ingegni e nei cuori più generosi, che il volgo si sollevasse sulle ali del pensiero dal lezzo de' vizi alla contemplazione delle verità più sublimi, alla vita di costumi più semplici, alle arti più miti, agli studi più gentili. Quindi ultimi a venire nel novero de' varii generi di poesia il didascalico e il bucolico. È quello il tentativo d'infondere la vita alle astrazioni della scienza, di destare ne' cuori l'amore del bello più delicato e perciò meno popolare. È questo il sospiro d'un'anima attristata dalle vergogne presenti, dalle presenti affettazioni, lusinghe e piacenterie, è il ritorno, se non colla vita, almeno col pensiero all' Eden perduto.

Tale è il corso delle vicende della poesia. Giunta a questo punto la società umana od incomincia una nuova fase di civiltà, o si trasforma per opera di catastrofi, di sovvertimenti, dopo i quali, ritornata la calma, si riproduce la poesia sotto le stesse forme, oppure sorgono rari qua e colà alcuni grandi poeti misti ad una turba d' imitatori degli antichi e de' moderni, vere cornacchie di cui fa giustizia il tempo.

Dall' analisi, che abbiam fatto degli elementi costitutivi della poesia e dalla storia che ne abbiamo rapidamente tracciato, emergono le norme che deve seguire l' educatore nell' uso di essa bell'arte come mezzo dell'umano perfezionamento. Queste norme riguardano: 1° la poesia in generale, 2° i varii generi di essa.

I. Intorno al valore educativo e morale della Poesia mosse, come è noto, gravi dubbi il più grande ingegno speculativo dell'antichità pagana, Platone, che fu appellato il divino. Nel Libro decimo della *Repubblica* egli distingue le cose ottime, quali sono le idee, o i tipi degli esseri, e le cose utili, quali sono gli esseri realmente esistenti, o siano opera della natura o dell'arte umana. Oltre le idee e la realtà, il mondo intelligibile e il sensibile, non v'è che l'apparenza e la finzione, l'errore ed il male,

Ma l'oggetto della poesia non è il mondo divino increato, nè la vera idea di Dio che i poeti alterano e corrompono attribuendo a lui i vizi e gli errori umani; nè il mondo reale, sussistente, sensibile: dunque è il falso, l'apparente, l'illusorio; e però la poesia debb'essere dall'ottima repubblica eliminata.

Altrove Platone accusa i poeti perchè non descrivono gli affetti temperati e ragionevoli, ma le passioni più violente ed irrazionali, le quali destandosi nell'animo de' loro lettori ed ammiratori, vi seminano il disordine morale, e li traggono a certa rovina. E finalmente si lagna che i poeti anzichè all'altrui vero bene, mirino a farsi ammirare, cominciando dall'ammirare e idolatrare sè stessi.

Se le obbiezioni platoniche possono parere strane e leggere alle menti volgari, sono tuttavia un grande ammaestramento a tutti i poeti ed artisti, i quali debbono persuadersi che le cose disoneste e false non sono neppur belle, ed è confutata più di due mila anni prima che venisse messa innanzi, la teorica della arte per l'arte, ossia dell'arte che ha per unico scopo il diletto. Esse mostrano il presentimento che ebbe quel grande della necessità di una religione che meglio del Politeismo rispondesse all'immenso bisogno che ha l'uomo della verità, della virtù, della felicità. La Poesia pagana non assorgeva alla vera idea di Dio, perchè priva del sussidio della Rivelazione; non assorgeva alla vera idea dell'uomo perfetto; e però come dava agli Dei le passioni ed i vizi umani, così non poteva sollevare l'umanità alla vera imitazione di Dio. E finalmente ignara di altri beni più nobili e più grandi doveva porre nella gloria, nella fama e nel loro desiderio e presentimento l'umana felicità. Di che apparisce come le accuse di Platone alla poesia sian vere, almeno entro certi limiti, se dirette alla poesia ed all'arte pagana, ma cadano da sè in faccia all'arte cristiana, la quale mira a far concepire agli uomini l'idea di Dio, e dar loro però la conoscenza del sommo vero, a far ammirare la virtù quale si manifesta nei veri eroi, e finalmente tende ad ispirare nel cuore dell'uomo la speranza de' gaudii eterni, del premio che avanza tutti i desideri umani.

E poichè nell'animo umano sono inseriti i principii assoluti del vero, del bello, e del bene, quantunque a pienamente svolgersi e maturarsi, tali semi abbisognino di altri sussidi che non è lo spon-

tanco esercizio delle facoltà naturali dell'uomo; indi è che anche prima del cristianesimo e presso i poeti pagani si trovano opere d'ingegno ammirabili ed utili alla coltura così del buon gusto come della rettitudine morale.

Nei primi secoli della Chiesa, quando viva ancor fervea la lotta contro il paganesimo, il quale, non ostante il forte crollo ricevuto dalla nuova religione e l'imminente sua ruina, pur dominava ancora in molta parte le istituzioni, i costumi, le lettere e le arti, ben si comprende di qual pericolo potesse essere la lettura de' poeti pagani fatta dalla gioventù sì riguardo alla fede e sì riguardo alla purità del costume. Eppure i Santi Padri non la condannarono assolutamente, ma ne prescrissero le necessarie cautele. Di che è prova l'aureo scritto di S. Basilio *Della Lettura de' Poeti*. Ma tali pericoli possono essere non che scemati, intieramente tolti nei nostri tempi, in cui la lingua latina cessò di essere popolare, e la poesia cristiana si svolse in tutta la sua potenza. Non diremo adunque che l'educatore scelga quei canti che sotto nissun rispetto urtino contro i principii cristiani od offendano l'innocenza; la qual cosa è sottintesa da qualunque buono educatore: ma bensì che li scelga acconci all'intelligenza dei fanciulli, cioè tali che per mezzo di opportune e sufficienti dichiarazioni questi possano in qualche guisa sentirne la bellezza e concepire il pensiero e l'affetto ond'era ispirato il poeta. Vegga dunque l'educatore: 1° Se gli alunni siano capaci di assorgere all'ideale che è l'oggetto del canto; 2° Se siano capaci dei sentimenti e dell'affetto che il poeta vuol destare negli animi; 3° Se comprendano le immagini ond'è vestito; 4° Se ne comprendano la lingua. Se in alcuna di queste parti gli alunni trovano difficoltà, veda modo l'educatore di aiutarli a superarle cominciando a dichiarare la lingua e le immagini, quindi il pensiero e le varie forme dell'affetto. Nè è a dire che si debba pretendere dai fanciulli la piena e perfetta intelligenza del canto, che non è della loro età, e molte cose ci veggono intuitivamente anzichè per opera di ragionamento, e di molte riflessioni ei fanno senza che possano renderne conto, non che agli altri, a sè stessi. Ma vuolsi evitare l'indiscrezione di taluni, che senza un riguardo al mondo fanno studiare a memoria qualsiasi scritto poetico per far comparire e lodare i fanciulli nelle sale eleganti e nelle feste

di famiglia, senza badare al mal abito che prendono di dir parole, che sono per loro prive di senso, e al peggiore di voler essere ad ogni costo lodati. Vero è che la poesia italiana è ricchissima di opere insigni e meravigliose, ma è pur troppo ancora povera di canti popolari, dei quali abbonda la poesia tedesca che ne porge alle classi incolte per tutte le occorrenze della vita e per tutti i lavori dell'agricoltura e delle arti principali. Chè non solo il principio, il mezzo, il fine della giornata, il cominciamento ed il termine della scuola, le varie stagioni, la vendemmia, le messi, i fiori hanno i loro canti popolari; ma non v'ha festa di famiglia o della nazione, nè una grande tradizione storica che non li abbia del pari. Pure anche da noi i poeti sentirono questo bisogno del popolo poeta anzichè no, e molti s'accinsero a soddisfarlo lottando contro le difficoltà maggiori che altrove, e già di tali componimenti vanno fregiati non pochi libri dedicati alla fanciullezza, ed alcune antologie, quale è ad esempio il *Fior di Memoria* di Cesare Cantù, il quale spigolò da tutti i campi dell'italica poesia quanto poteva tornar utile non solo alla memoria, ma alla mente ed al cuore de' bambini. Ci resta ancora a far voti perchè sorga qualche grande poeta che faccia dono al nostro popolo di canti pari di merito al romanzo che gli diede il Manzoni.

II. Venendo ora ai varii generi di componimenti poetici ed all'ordine con cui debbono esser posti nelle mani dei fanciulli e dei giovanetti, diremo, per le ragioni sovra recate, che primi debbono essere i lirici. Così si adempie il voto di Platone confermato dal Cristianesimo: « Ogni festa abbia i suoi proprii canti, il cui effetto sia il vantaggio dello Stato con un puro ed innocente diletto » (1).

2° Che l'epopea sia adatta alla prima età od almeno alla puerizia, è provato dall'indole e dalla coltura dei popoli per cui furono scritti od almeno cantati i primi poemi; è provato in secondo luogo dall' esempio della Grecia ove, dopo gli inni agli Dei, Omero era il primo oggetto dello studio: un nuovo argomento ci è porto dal singolare desiderio che hanno i fanciulli del meraviglioso e del soprannaturale; ond'è che per soddisfare

(1) *Delle Leggi*, Lib. VII.

ad esso s'inventarono i racconti delle fate e le novelle arabe e persiane. Havvi tuttavia una difficoltà nei nostri tempi gravissima derivante dalla troppa differenza che passa fra il linguaggio comune ed il poetico, ed alle infinite allusioni che vi si fanno alle storie ed alle scienze pienamente ignorate a quell' età. I poemi antichissimi non erano in sostanza altro che una forma amabile data alla popolare sapienza: all'incontro i poemi delle nazioni civili sono per alcuni capi lo stillato della scienza dei dotti; e se son pur sempre sistemi d'imagini, queste s'intrecciano per guisa colle idee storiche e scientifiche, che è difficile comprenderne il senso a chi non abbia acquistato precedentemente una non mediocre coltura. Queste difficoltà per gli Italiani si verificano nel poema di Dante, dal quale si possono con molta utilità stralciare de' passi adatti alla prima istruzione, ma non si può certo dare ai fanciulli nella sua interezza. Per soddisfare adunque al desiderio del meraviglioso e del sublime senza cadere nello strano e nel falso; per congiungere la coltura dell'immaginazione con quella del cuore, per armonizzare la scienza e la storia coll'arte, per imitare gli antichi i cui poemi eroici erano ad un tempo il codice della religione e della civiltà, non v'ha pei popoli cristiani altra scelta possibile o ragionevole, che quella della storia sacra che è la storia delle origini, della caduta e della redenzione del genere umano. Vero è che qui manca il lenocinio de' versi e del ritmo, il quale pur v'ha almeno in parte nei libri mosaici; ma a questo difetto abbondantemente supplisce la natura di tale epopea, dopo aver studiato la quale non è necessario, come è in tutte le altre, che la ragione in tutto od in parte disdica ciò che l'immaginazione ha concepito, e la gioventù nieghi fede a quei fatti a cui la puerizia l'aveva prestata piena ed intera. Verrà intanto il tempo in cui gli studi filologici, filosofici, storici, religiosi avranno preparato la mente de' giovani più eletti a comprendere il sacro poema, primo vanto dell'italica letteratura, i quali vi troveranno sano e copioso alimento alla fantasia, all'affetto, alla ragione, ed apprendendovi l'amor della patria, vi attingeranno pur quello della Religione il quale vi è sì ardente e puro, che nessuna opera nè antica, nè moderna dell'umano ingegno la può per tal rispetto pareggiare: di che il poema dantesco che spazia per tutto l'ordine delle idee, delle

immagini e de' fatti, è nella intenzione finale non pur italiano ma cosmopolitico ed universale.

3° Giova in terzo luogo far conoscere ai fanciulli alcuna parte delle ricchezze della poesia drammatica e lasciarne loro gustare lo squisito diletto. Veri drammi già si contengono nella storia sacra, nella quale han tanta parte i dialoghi intrecciati colla narrazione. Ma più che il dramma letto vale la rappresentazione da prima veduta, poi fatta da loro stessi; e merita lode il Padre Girard che agli altri generi di componimenti da farsi nelle scuole elementari aggiunse pur quello dei dialoghi, e come semplici conversazioni, e come scene drammatiche. Negli istituti educativi ed in alcune famiglie si rappresentano drammi, ma per lo più a fine di dilettare piuttosto che d'istruire ed educare i fanciulli; e più si bada allo sfoggio delle vesti, allo splendor della sala, all'applauso degl'invitati che all'educazione de' giovani artisti. Arrogi che, per godere di quel diletto, e prepararsi a fare una bella comparsa in sulla scena, mettono per quel tempo in disparte o trasandano grandemente gli studi più severi che han per le mani. L'accorto educatore eviterà questi inconvenienti e presceglierà per le rappresentazioni che richieggono troppo tempo, anzichè la stagione invernale da occuparsi in istudi più gravi, il tempo delle vacanze. È inutile il ripetere con quanto scrupolo si debbano scegliere i drammi per non offendere non solo colla natura della favola e degli affetti che vi predominano, ma neppure colle più sfuggevoli allusioni, il fior del pudore e la delicatezza della loro coscienza. Son lodevoli per questa parte i drammi ove i personaggi sono tutti del medesimo sesso, per evitare la necessità dei travestimenti che sono talvolta più pericolosi che a primo aspetto non sembri.

4° Si allontani dagli occhi dei fanciulli la satira propriamente detta, la quale colpisce meno il vizio che i viziosi, eccita all'ira, e non si confà colla verecondia e colla mansuetudine alla quale debbono venire informati gli animi dei giovanetti. Ma quando le persone assalite dalla satira sono tipi anzichè individui, come è in molte satire Oraziane; quando il poeta versa sul vizio il ridicolo con quella grazia che fu dagli antichi detta attico sale, come fu fatto da Gaspare Gozzi; e quando sovratutto i giovinetti siano capaci di comprendere quest'ordine di bellezze molto

delicate e sfuggevoli, allora può essere utile assai tal genere di componimenti, come quello che in nuova foggia e con nuova arte mira ad eccitare negli animi gli stessi sentimenti, che tutti gli altri mezzi educativi.

5° La poesia didascalica ordinariamente richiede cognizioni superiori all'età della fanciullezza, ma certo giova quel genere particolare di essa che sono le favole, e giova sopratutto l'idillio che rappresenta costumi semplici, affetti miti, speranze sublimi. Grandemente benemerito della gioventù tedesca fu Salomone Gessner; e noi auguriamo all'Italia chi non solo nella prosa, ma anche nella poesia batta le orme del nostro Giuseppe Taverna.

§ II.

Della musica e specialmente del canto.

Sono notissime le lodi date alla musica dagli antichi; le favole di Amfione e di Orfeo dimostrano di qual potenza eglino la credessero capace. E nei tempi storici l'aggiungere una corda alla lira, od il cangiare modi musicali, od introdurne dei novelli fu creduta cosa di tanto momento da potere essere ragguagliata ad una rivoluzione politica (1). Ma l'esercizio di quest'arte cadde nel medio evo, e solo nelle chiese fu salvata la musica sacra per opera degli Ambrogi e dei Gregorii, chè la musica civile, come bell'arte, poco mancò fosse spenta. E non ostante i meravigliosi progressi che fece in questi ultimi secoli non riacquistò ancora nel concetto del popolo quella estimazione che è dovuta alla sua potenza. I musici sono ancora considerati come mercenarii che ti procacciano un fugace diletto. Ma fosse pure il diletto il solo fine della musica, non può tuttavia essere questo

(1) Un decreto dei Re e degli Efori a Sparta, comandò a Timoteo, sotto pena d'esilio, di togliere quattro corde alla sua lira, perchè quei suoni effeminati corrompevano i Lacedemoni: ciò avveniva al tempo della presa di Atene. Ai nostri dì l'azione morale della musica è affatto ignorata o dimenticata dai legislatori. Sulle ragioni delle leggi greche di questo genere ved. MONTESQUIEU, L. IV, Ch. VIII.

giudicato come cosa di poco momento; imperocchè è così universale e potente che pervade e commuove tutte le classi de' cittadini in tutte le congiunture della vita privata e pubblica. Il tugurio, la reggia, il teatro, la chiesa, la milizia cittadina, l'esercito, gli amichevoli ritrovi, le feste popolari son mute e fredde senza la musica. Se non che oltre il diletto che reca, ben altra è l'efficacia di questa nobilissima arte che fu dagli antichi salutata regina delle arti. « I Doricsi di Creta, di Sparta e di Tebe, e sovratutto la scuola italo-greca di Pitagora congiunsero la musica coll'astronomia, ed entrambe accoppiarono con la morale, la politica, la religione e la civiltà tutta quanta, considerando queste varie parti come altrettanti dialetti dell'armonia universale che accorda l'uomo ed il mondo nell'unità teocosmica. Perciò reputavano la musica per uno strumento attissimo a educare il cuore ed efficacissimo onde muovere l'immaginativa; tanto che i collegi di Crotona e di Taranto esercitavano per questo rispetto un ufficio simile a quello dei convitti profetici di Palestina, in cui i concenti si consertavano colle ispirazioni sotto più alto e più sicuro indirizzo » (1). Nè parranno esagerate le lodi date dagli antichi alla musica, sol che si sappiano interpretare; la qual cosa faremo con pochi cenni tolti dalla storia e dalla psicologia.

Per gli antichi il vocabolo *musica* aveva una estensione di significato assai più grande che presso di noi. Tutta la loro educazione comprendeva due parti: Ginnastica e Musica, quella destinata a perfezionare il corpo; questa a educare tutte le potenze dell'animo. Essa era immedesimata colla parola che è il vincolo d'ogni consorzio, e Platone riferisce alla musica ogni specie di discorso (2). E con ragione, se si riguarda alla sua etimologia, che la indica come invenzione ed opera delle Muse, le quali simboleggiavano tutte le scienze e le arti liberali. Ma Aristotele già vien restringendo il dominio dato dai più antichi alla mu-

(1) Gioberti, *Del Buono*, Cap. II. — « Ordinariamente si riguarda la musica come strumento di solo diletto; ma gli antichi ne avevano fatto una parte integrante dell'educazione, persuasi che la natura stessa richiede da noi non solo un lodevole esercizio della nostra attività, ma ancora un nobile uso de' nostri ozi ». Aristot., *Polit.* Lib. VIII, Cap. II.

(2) *Rep.* Lib. II.

sica; imperocchè i mezzi di educazione (1), secondo lui, sono quattro: la ginnastica, le lettere, ossia la grammatica, la musica, ed il disegno; ma la grammatica, come notano i commentatori, comprendeva, solo l'arte del leggere, dello scrivere e della lingua; e tutto il campo della rimanente letteratura, poesia, storia, eloquenza, filosofia, e le altre scienze propriamente dette erano comprese nella musica, alla quale era invitato Socrate dal famigliare suo Genio.

Ma anche restringendo, come fecero in progresso di tempo gli antichi, e continuano a fare i moderni, la musica entro i suoi naturali confini, considerandola come l'arte e la scienza dei suoni della voce e degli strumenti, non è meno vera la sua potenza, e l'azione buona o mala, secondo che viene adoperata, sull'animo umano.

Imperocchè o si tengano insieme congiunte la musica vocale e la strumentale, e le due parti d'entrambe che sono la melodia e l'armonia; oppure si adoperino divise, l'azione buona o rea di lei sull'animo umano è un fatto. Poichè il prossimo ed immediato effetto della musica è di suscitare gli affetti di ogni natura. Essa ispira la calma o il turbamento, la gioia o la mestizia, l'amore o l'ira, la mollezza o la forza, il coraggio o la paura. Può dunque migliorare o deteriorare, ingagliardire o corrompere la gioventù. Quindi la diversità dei modi musicali, fra i quali il dorico dagli antichi era giudicato consentaneo alla virtù; l'ionico, al contrario, massime nella danza preferito dalla donna descritta da Orazio, era l'indizio evidente della sua corruzione (2).

Come le sensazioni de'suoni possano aver tanta forza sull'animo, il lasciamo investigare dai filosofi, i quali studiano la reciproca azione delle due parti dell'uomo, le leggi della sensitività e quelle dell'istinto, ossia della spontaneità delle azioni e dei movimenti. Certo è che i bruti assecondano istintivamente i menomi movimenti iniziati dalle vibrazioni dell'aria ne' nervi sensori e comunicati da questi ai nervi motori, movimenti che

(1) *Polit.* Lib. VIII, Cap. V.

(2) *Motus doceri gaudet ionicos Matura virgo, et fingitur artibus.* *Carm.* Lib. III, 6.

per la legge di spontaneità vengono non solo assecondati, ma ingranditi finchè sono piacevoli; contrastati ed impediti, quando sono dolorosi. Quindi il cavallo all'udire la tromba nitrisce, sbuffa, scuote la chioma, e non ha membro che tenga fermo, finchè non gli si lascia libero il corso.

Perchè poi i suoni simultanei e successivi eccitino questi sentimenti piuttostochè quelli, ciò vuolsi derivare dalla costituzione fisica dell'uomo, dalle condizioni dell'organismo, e dalle leggi fisiologiche che lo governano, le quali non vogliono essere indovinate o dedotte da principii arbitrari, ma investigate colla osservazione e colla esperienza. Certamente l'anima umana, per l'intima azione che esercita sul corpo, secondo i diversi suoi stati, cioè pensieri, affetti o passioni, modifica le azioni del sistema nervoso, e quindi i sentimenti, accelera o rallenta la circolazione del sangue, agita o acquieta, cresce o rallenta i movimenti muscolari secondo leggi determinate e costanti; indi è che si fa, inconscio l'uomo, fin dai primordi della vita una stretta e fortissima associazione tra le idee e i sentimenti corporei; tra gli affetti dell'anima razionale, e i movimenti intestini del sistema nervoso; per cui, come i primi suscitano i secondi, così i secondi destano i primi o almeno dispongono a pensare e a sentire in una data maniera (1). Che se ai semplici suoni musicali si ag-

(1) Questa legge fisiologica e psicologica ad un tempo, non si verifica solo nello stato di salute ma ancora nella malattia, perfino quando la sensitività pare più ottusa. « Alcuni psichiatri, mi diceva l'illustre professore, cav. Tomati, dopo ripetuti esperimenti intorno all'azione della musica sugli alienati, dimostrarono andar grandemente errati sì coloro che vogliono proscrivere la musica dai manicomii, e sì quelli che la vorrebbero adoperata in egual misura in qualunque caso. Il vero è che la musica, quasi in tutti i casi è utile, purchè il tempo, l'armonia, il motivo musicale siano sapientemente adattati all'infermo. Poichè quella musica, che molto conviene all'uno, riesce di danno ad un altro, e questi che soffre per la sinfonia del *Guglielmo Tell*, si tranquillizza sotto le melanconiche note della preghiera dell'*Otello* ». E mi raccontava il seguente fatto osservato nella sua clinica. I due fratelli Ferro, della riviera Ligure, di condizione agiata, da trent'anni circa ricoverati a Genova da prima nell'antico, poscia nel nuovo manicomio, erano caduti a tal grado di stupidità che appena pronunziavano un paio di vocaboli: « Giovanni, il sigaro ». Ma avendo egli tentato l'uso della musica, mentre si mostravano gradevolmente impressionati all'udire un'armonia dolce, espressa con tempo largo; si esaltavano,

giunga la parola, allora la disposizione prodotta dai suoni si attua pienamente per mezzo delle idee e degli affetti, e questi principalmente si ravvivano, si ingagliardiscono e rapiscono talvolta l'uomo fuori di se stesso. I quali effetti si manifestano così negli individui come nelle moltitudini; e tanto maggiore si sperimenta il potere dell'arte de'suoni, quanto più sensitivo, delicato, immaginoso e, dirò così, poetico è l'animo di chi vi è soggetto. Quindi è che l'*amoroso canto* dell'amico Casella è rammentato da Dante come quello che gli *solea quetar tutte* sue *voglie* (1). E l'Alfieri attesta « non vi essere il più potente e indomabile agitatore dell'animo, « cuore ed intelletto mio, di quel che lo siano i suoni tutti, e « specialmente le voci di contralto e di donna » (2). E il Leopardi scriveva: « La musica se non è la prima, è certo una « mia gran passione, e dev'esserlo di tutte le anime capaci di « entusiasmo » (3). Così parlano in generale i poeti. Ora chi più rassomiglia al poeta nella vivacità del sentimento e della fantasia, nell'energia delle passioni e dell'entusiasmo quanto il popolo, massime ne'primordi della civiltà, quando non ha ancor ottuso il senso per la moltiplicità delle impressioni, quando non è ancor guasto da' vizi, quando ancor vive di fede? Così si spiegano i prodigi della musica attestati dalle tradizioni mitologiche e storiche; e tale è la ragione psicologica generale dell'efficacia della musica sull'animo umano, e specialmente del canto. Noi accenniamo ora i vantaggi particolari che se ne può ricavare precipuamente nell'educazione popolare. Essi sono fisici, intellettuali, morali, religiosi e sociali.

1° Il canto giova fisicamente all'uomo in due modi: e come mezzo igienico, e come ginnastica dell'udito e della voce. A

si battevano colle pugna violentemente il petto, e divenivano convulsi, se, cangiato il tempo, la musica diveniva stretta e concitata.

(1) *Purgatorio*, II.

(2) *Vita*, Epoca seconda, Cap. 5. — Ivi egli scrive che all'età di 13 anni avendo udito un'opera buffa, « il brio e la varietà di quella divina musica mi fece una profondissima impressione, lasciandomi, per così dire, un solco di armonia negli orecchi, e nella immaginativa, ed agitandomi ogni più interna fibra, a tal segno che per più settimane io rimasi immerso in una malinconia straordinaria, ma non dispiacevole ».

(3) *Epistolario*. Volume I, Lett. 98.

dimostrare la qual verità godiamo valerci delle parole dell'egregio medico sovracitato.

« L'apparato respiratorio è uno degli apparati più importanti nell'organismo vivente. In moltissimi individui della nostra specie non potrebbe pervenire al suo compiuto sviluppo senza i validi soccorsi che la pedagogia sa attingere dalla medicina. Questa scienza ha dimostrato che, se un soverchio esercizio lo danneggia, il moderato lo rinvigorisce.

« Lo sviluppo dell'apparato respiratorio, come ognun sa, ha la maggiore influenza su quello della circolazione sanguigna; ed è impossibile che la trasformazione del sangue venoso si faccia normalmente, se l'apparato respiratorio non ha il conveniente grado di svolgimento.

« In ogni apparato organico evvi una sezione in cui gli elementi istologici che lo compongono meglio sviluppati *(ipertrofizzati)*, toccano tale un grado d'importanza, che il procurare più o men convenientemente lo sviluppo di questa sezione importa lo sviluppo più o meno perfetto di tutto l'apparato.

« Si sa che le prigioni elevate col sistema che impone il completo silenzio a' reclusi, fornirono ai medici messe larga quanto dolorosa di individui, la cui laringe caduta in avvizzimento riverberò i suoi danni sovra tutto l'apparato respiratorio; e la tisi laringea e la tubercolosi polmonare con l'eloquente linguaggio delle loro stragi obbligarono le autorità a chiamare i reclusi in determinate ore del giorno al canto in comune: il che valse a combattere in gran parte i mali che nascevano da mancanza di esercizio.

« Fra i nessi onde si corrispondono gli apparati sensori dell'organismo umano, quelli che legano l'organo auditivo con quello della fonazione sono strettissimi; e già la catena zoologica mostra questo stesso rapporto, disvelando come la complicazione della laringe vada di pari passo con quella dell'organo dell'udito; cosa che, a vero dire, potevasi argomentare, dappoichè l'organo che emette il suono doveva essere in armonia di sviluppo con quello che deve riceverlo.

« La scala diatonica, che l'uomo emette dalla laringe è più estesa di quelle di cui son capaci tutti gli altri animali; e però l'organo dell'udito della specie umana è fornito d'un nervo

acustico, il più ricco di fibre specializzate. Ora di leggieri si rileverà la importanza grandissima dell'educazione della laringe in quanto che, insieme con essa si educa l'organo ed il senso con cui è strettamente legato: e l'importanza della laringe apparirà tanto più grande, quanto meglio si studieranno gli stretti rapporti che l'organo dell'udito ha con l'encefalo; essendochè l'organo acustico è quello che, fra tutti gli apparati sensori, è più intimamente connesso collo sviluppo dell'encefalo e in ispecie del cervello. Il che apparisce negli individui travagliati da incompleto sviluppo dell'encefalo, ne'quali è difettivo tanto l'udito quanto la voce » Di che conseguita che l'esercizio del canto, fatto nei debiti modi e colle necessarie cautele, giova non solo alla salute, ma migliora la qualità della voce, la rinvigorisce, ne corregge i difetti, e serve per insegnare la retta pronunzia (1).

2° Il canto giova all'intelligenza come mezzo di eccitare e tener desta l'attenzione e come sussidio mnemonico. Gli antichi cantavano le leggi, le quali per tal modo s'imprimevano indelebilmente nella memoria del popolo (2). Nè solo le leggi, ma ancora i più solenni atti pubblici venivano annunziati al popolo colla musica. La dichiarazione di guerra contro Filippo il Macedone, fu cantata sulla grande piazza di Atene. E Filippo dopo la vittoria di Cheronea insultò ai vinti cantando il decreto d'Atene contro di lui, e battendone la misura.

3° Giova alla moralità, perchè alle castigate armonie della scuola cederanno le canzoni immorali che bene spesso si urlano per le vie della città; e molta gioventù, allettata da questa

(1) Questo fatto fu già osservato dal Vico, e giudicato da lui di grande momento: « I mutoli, egli dice, mandan fuori i suoni informi *cantando*; e gli scilinguati pur *cantando* spediscono la lingua a pronunziare ». SCIENZA NUOVA, Lib. I, *Degli Elementi*, LVIII. — « Onde appo noi nella mia età fu un eccellente musico di tenore che, ove non poteva proferir le parole, dava in un soavissimo canto, e così le pronunziava ». Ivi, Lib. II. *Corollarii intorno all'origine della Locuzione poetica*.

(2) « I frammenti della Legge delle XII Tavole nella più parte de' suoi capi vanno a terminare in versi adonii, che sono ultimi ritagli di versi eroici: onde, al riferire del medesimo (Cicerone), dovette venire quel costume romano, che i fanciulli, per dirlo con le di lui parole, *tamquam necessarium carmen*, andavano *cantando essa legge*, non altrimenti che Eliano narra che facevano i fanciulli Cretesi ». VICO, *loc. cit.*

bell'arte, si terrà per lei lontana dalle orgie delle taverne, dal giuoco ruinoso, dal lezzo de' trivii. « L'armonia, dice il Degerando, è una specie di legame fra l'ordine morale e la vita animale. È una lingua che insegna i sentimenti dolci ed affettuosi, che porta la serenità nello spirito, ed avvezza a compiacersi di tutto ciò che è conveniente ed ordinato » (1). Nè v'è da farne le meraviglie; perchè l'armonia dei sentimenti ispira l'armonia delle azioni, quasi direi, come un violino recentemente costrutto acquista nel suono vigore e bellezza a mano a mano che si esercita sotto le dita e l'arco del sonatore.

Boulay de La Meurthe assicura che in Francia non solo sono migliori le scuole in cui s'insegna il canto, ma in una medesima scuola gli alunni di canto si distinguono per maggior applicazione, pulitezza e dolcezza (2). Lo stesso afferma il celebre educatore popolare della Germania, l'Overberg (3), il quale conchiude che « il canto di buoni inni dispone l'animo al bene, assicura il progresso morale e giova a mantenere la disciplina della scuola. Gli ottimi cantici ispirano il vero timore di Dio, lo rianimano e lo conservano vivace. Che salutari effetti non ha prodotto sovente un bel canto! Quante menti leggere e dissipate non ha condotto a riflettere! Quanti cuori afflitti non ha consolati! Di rado avviene che un cuor duro sia commosso alla lettura d'una poesia comecchè ricca di grandi idee e di affetto; ma se viene cantata in una buona musica, qual forza non acquista, e quanti buoni sentimenti non può ella destare? »

4° Ma la più grande potenza è quella de' canti religiosi, sovratutto quando sono eseguiti solennemente da un grande numero di voci. S. Agostino confessa a Dio l'effetto che quel canto maestoso produsse sull'animo suo: « Quante lagrime io sparsi all'udire gli inni ed i cantici tuoi! Come era commosso il mio cuore alle voci onde soavemente risonava la tua chiesa!

(1) *Proposition au Conseil municipal de Paris pour la première introduction du Chant dans les écoles primaires.*

(2) *Rapport au Conseil municipal de Paris pour l'introduction du Chant dans toutes les écoles comunales, où il n'existait pas encore.* — V. *Guide complet de la Méthode* B. Wilhelm. Paris 1839. 4me Edition.

(3) *Manuel de Pédagogie*, § CXI.

Mentre quelle voci entravano nel mio orecchio, la tua verità penetrava nel mio cuore, e vi accendeva affetti di pietà, e le lagrime sgorgavano, e mi consolavo piangendo » (1).

Quindi si spiega perchè le sacre Scritture tanto raccomandino il canto religioso. Dopo che gli Israeliti ebbero prodigiosamente attraversato il Mar Rosso, Mosè cantò con loro un cantico di ringraziamento. Maria, sorella di Mosè, ripetè lo stesso cantico colle donne. Verso la fine del viaggio « *Dio disse a Mosè: Il tuo ultimo dì s'avvicina..... scrivete questo cantico e insegnatelo ai figliuoli d'Israele, affinchè lo imparino a memoria e lo cantino: e questo cantico sia una testimonianza per me tra i figliuoli d'Israele..... E quando saranno caduti sopra di lui molti mali e sciagure, parlerà contro di essi quàl testimone questo cantico che dai suoi figliuoli non sarà mai dimenticato* »..... *E Mosè scrisse il cantico e lo insegnò agli Israeliti* (2). E per tacere di altre testimonianze, S. Paolo pareggia il canto alla preghiera e lo raccomanda con queste parole: « *La parola di Cristo abiti in noi con pienezza, in ogni sapienza, instruendovi tra di voi, e ammonendovi per mezzo di salmi, d'inni e di canzoni spirituali, cantando per gratitudine a Dio ne'vostri cuori* (3).

Dal fin qui detto apparisce quanto importino alla maestà, e all'efficacia del culto le scuole popolari di canto. Di che è prova oggidì la Germania. Nelle nostre solennità 3 o 4 voci si dibattono fra una ventina di strumenti che le soffocano. La musica istrumentale, invece d'essere un accessorio, un piedestallo alla musica vocale, la annichila. In Germania all'incontro il semplice, il maestoso organo è forse l'unico strumento che in molte chiese siasi mai udito accompagnare il concerto di quindici o venti voci che vi edifica, vi concilia il raccoglimento e la divozione. Voci umane veramente chiamate a celebrare le lodi della Divinità, che danno un presentimento dei gaudi celesti. Or perchè il volgo tollera, anzi

(1) *Quantum flevi in hymnis et canticis tuis, suave sonantis ecclesiæ tuæ vocibus commotus acriter? Voces illæ influebant auribus meis, et eliquabatur veritas tua in cor meum: et exæstuabat inde affectus pietatis, et currebant lacrymæ, et bene mihi erat cum eis. Conf.*, Lib. IX, Cap. VI.

(2) *Deuter.*, Cap. XXXI.

(3) *Coloss.*, III, 16. — *Eph.*, V, 19.

mostrasi pago della cacofonia delle nostre musiche ecclesiastiche? perchè è ineducato e non può con sensi grossolani apprezzar nulla di quanto è squisito e delicato: educatelo e rialzerete non solo il buon gusto letterario ma ancora il musicale, e gioverete alla religione. S. Filippo Neri si servì di questo mezzo al medesimo scopo. Istituì l'Oratorio, che passò poi nel dominio del teatro lirico. Una buona musica attira il popolo alla chiesa e vi ispira sentimenti nobili ed elevati. Or che sarà, quando non sarà solo uditore, ma musico egli stesso?

5° La musica infine ha una potenza conciliativa impareggiabile, onde la società può trarre grandi vantaggi. Il che è dimostrato e dalla teorica e dal fatto. L'armonia de' suoni, per quell'intimo nesso che, come abbiamo sopra notato, passa fra i nostri organi esteriori, e l'anima che ne risente le mutazioni, produce in noi l'armonia de' sentimenti; i sentimenti ordinati ed armonizzati ordinano ed armonizzano del pari gli affetti e le azioni alle quali da questi l'anima viene naturalmente eccitata. Or quel che avviene in un uomo, si produce del pari negli altri mille che sono soggetti alla stessa azione, e provano le medesime sensazioni. Quindi promossa l'armonia dei sentimenti e delle azioni di tutti; quindi inspirati i dolci affetti, temperati gli sdegni, agevolata la concordia fra i cittadini, la fratellevole riunione del popolo. Per fermo non v'ha arte che tanto inviti alle grandi riunioni quanto la musica. Di che son prova i così detti *Festival* di Germania e del Belgio e l'Orféon di Parigi, dove migliaia di musici si raccolgono insieme per eseguire un concerto. Ne è prova la festa di S. Cecilia che si celebrò per più anni ora in una, ora in altra città del Piemonte. Le quali riunioni promosse non dal fasto o dalla curiosità che hanno un principio egoistico, ma dall'amore dell'arte, congiungono gli animi ed affratellano i congregati. Perciò il Belgio favorisce i *Festival* non solo colle scuole di canto, ma col concedere ai musici che vi si recano il gratuito trasporto sulle strade ferrate.

Per questi motivi le nazioni più colte introdussero il canto come elemento necessario della pubblica istruzione. La Germania e specialmente la Prussia, la Sassonia, la Baviera, il Vürtemberg non hanno scuola comunale ove non s'insegni il canto, il quale è pareggiato agli altri elementi primordiali del sapere. Ogni

maestro elementare debb'essere maestro di canto, e chi non è, non può insegnare, fuorchè dov'è un maestro apposito. Così in Francia il Municipio di Parigi ne fece una parte integrante delle sue scuole; le Provincie ne imitarono l'esempio, ed il Governo nel 1846 lo introdusse nelle scuole reggimentali. Così è nel Belgio. E nella Svizzera vedrete tratto tratto nei giorni festivi convenire in un sol luogo dai circostanti villaggi moltissimi fanciulli per esercitarsi nell'eseguire canti appresi nella scuola.

E da noi che si fece finora? Certamente le glorie musicali d'Itàlia son grandi; nè v'ha altra nazione, se ne togli la Germania, che le possa in qualche parte contrastare il primato. E a dare l'educazione musicale attendono da secoli il Collegio di musica in Napoli, il Liceo Comunale di Bologna, il Conservatorio di Milano ed altre scuole; ma queste utilissime istituzioni più che a diffondere il senso musicale nelle moltitudini, e giovarsene per indirizzarle a nobili e virtuose azioni, mirano ad aprire la via ad una professione lucrosa. In fatto d'educazione popolare per via della musica, molto si tentò specialmente dai privati e da alcuni pochissimi Municipii, massime da quello di Torino; ma poco ancora si ottenne. Il maestro Luigi Felice Rossi di cui compiangiamo la morte immatura, uomo di cui l'Italia conobbe le preclarissime e rare doti dell'ingegno e dell'animo (1) instituiva sullo scorcio del 1846 una scuola gratuita di canto nel casamento detto di S. Barbara; caduta per le vicende politiche la ripristinò nel 1850, ma non durò gran fatto. Nel 1847 per opera dello stesso maestro si diede una mattinata musicale dai suoi alunni nel palazzo *Madama*, a benefizio delle scuole infantili. Fu la prima e finora fu l'ultima. I Fratelli delle Scuole Cristiane introdussero pure l'insegnamento del canto nelle scuole del Comune. Ma cadde con loro nel 1856, e dal municipio di Torino fu in compenso aperta una piccola scuola serale per gli adulti. Un regolamento scolastico pubblicato nel 1848 dal Cav. Boncompagni, allora Ministro del Re per l'Istruzione Pubblica,

(1) V. l'*Elogio funebre* del Maestro Cav. Luigi Felice Rossi, dettato dal Prof. Cav. Francesco Barone. Tipografia Speirani, Torino 1863. Ivi è al vivo e con verità delineato l'uomo e l'artista, ed enumerate le opere da lui pubblicate, e le inedite.

aveva istituito nei Collegi nazionali una scuola di canto la cui frequenza era lasciata libera agli alunni: ma in poco tempo cadde e non s'è più rialzata. Meglio fiorisce fin dal 1853 lo studio del canto nella scuola normale femminile per opera del Rossi che vi attese con lungo amore a correggere e perfezionare il suo metodo da lui appellato di *Canto Corale*, come quello in cui Egli (son sue parole) « si proponeva di far imparare, senza il soccorso di veruno stromento, a leggere la musica scritta ed a proferirla con la voce, non già come vantansi taluni, qualunque anche più difficil musica, nè tanto meno a prima vista, ma quella soltanto, la quale non oltrepassando mai un certo grado di velocità nel succedersi delle voci, nè di difficoltà nelle modulazioni, si renda atta al coro ». Il Rossi otteneva l'intento, e il suo amato discepolo e successore, il Maestro Tempia continua la tradizione insegnativa, ed in un corso di due anni conduce le alunne alla meta prefissa ed utile al futuro lor magistero.

Eppure quanto siamo ancor lungi dalle altre nazioni! Giova tuttavia sperare che il movimento incominciato non si rallenti, ma si propaghi e diventi col tempo universale. Già gli si mostra favorevole la pubblica opinione, senza il cui sostegno qualsiasi istituzione non ha che una precaria esistenza. Ma per dilatare e consolidare l'educazione musicale richiedesi l'opera congiunta dei privati, delle associazioni, dei Municipi e del Governo. Deve introdursi a poco a poco nelle scuole elementari per ambo i sessi, nelle scuole serali per gli adulti, nelle scuole reggimentali, nelle scuole medie e nelle magistrali. La cosa non è difficile quando si voglia efficacemente presso una nazione, qual è l'Italiana, per naturale istinto amica dell'armonia, e che appunto forse per questo suo dono di natura mal s'acconcia allo studio lento, esatto e severo dei principii dell'arte. L'apprendimento dei quali vuolsi adunque con ogni cura agevolare e rendere quanto più si può razionale, come fece appunto il prelodato maestro che fu tanto benemerito non solo della musica sacra e popolare pei soavissimi suoi componimenti, ma specialmente pel suo metodo di lettura musicale che è un tentativo nuovo in Italia, e si può dire ancora presso le altre nazioni, di applicare all'insegnamento di questa bell'arte i principii della didattica, conducendo gli alunni

dall'osservazione e dall'analisi dei fatti più semplici come dell'alzamento ed abbassamento della voce nel canto, degli intervalli, dei tuoni coi loro accidenti, della durata delle intonazioni, e delle pause ecc. fino alle regole via più complicate dell'arte; dal canto imitativo e unissono, quale è ad esempio nelle primissime scuole, alla lettura del canto unissono ed a più cori. Il Rossi fece ne' principii musicali un' innovazione assai simile a quella che fu introdotta nell' insegnamento della lettura, della grammatica, e della composizione, innovazioni tutte fondate sul fatto dello svolgimento delle umane potenze che viene espresso in questa legge, che l'uomo imita, poi ragiona, e finalmente inventa; ed in quest'altra che l'uomo non sale all'astratto se non partendo dal concreto; onde consegue che il vero metodo didattico comincia dalla sintesi naturale, procede coll'analisi per terminare colla sintesi riflessiva e più alta.

Il metodo del Rossi riguarda precipuamente l'arte della lettura, e l'applicazione a tale studio della regola didattica della graduazione: e però non dimentichi il maestro come, prima che ai precetti di questa, egli debba ubbidire alle norme prescritte dalla convenienza nella scelta dei canti, e in generale d'ogni opera musicale. Abbiamo veduto da principio quanta importanza e quanta scrupolosità ponessero gli antichi in questa scelta; nel che vogliono essere imitati non solo per ciò che spetta alla poesia, la quale debb'essere sempre educativa e morale, e certo aliena da ogni pensiero o tendenza men retta, e méno pura; ma ancora nella musica stessa. Pensino gli educatori di quanto momento siano nella vita gli affetti, onde rampollano quinci le azioni, quindi i pensieri, i quali, come dice il Vangelo, *provengono dal cuore* (1); e come la musica li desti nell'animo miti od iracondi, molli o forti, temperati o violenti, ordinati o tempestosi. E però qual fonte di corruzione o disordine morale possa essere negli animi de' loro alunni una musica male scelta e sconveniente. Pensino che non è col violino o colla cetra che si conducono i soldati alla battaglia, e che se la prudenza è consigliata ed imposta ai maestri di musica militare dalla necessità delle cose, non ne sono dispensati gli edu-

(1) Matth. XV, 19.

catori, i quali anzi governando fanciulli e giovani di tenera età, debbono andare ancor più cauti, conciossiachè il fine prossimo del loro insegnamento sia bensì la musica; ma il fine ultimo è il perfezionamento morale, il quale ha sua precipua radice negli affetti: di cui il primo e più nobile è l'amore dell'ordine, detto dal cristianesimo carità. Bando adunque ai canti ed alle musiche molli, sdolcinate, corruttrici. Ispirino all'incontro la pietà, la fortezza, l'armonia di sentimenti, condizione e preparazione all'ordine della vita.

Queste considerazioni ci bastino. Chè appartiene alle norme speciali di questo insegnamento il determinare nelle scuole le attribuzioni del maestro di canto, qual parte possa prendere in ciò che riguarda il canto chi non ne è maestro, le norme disciplinari e sopratutto il proibire il canto agli alunni nel tempo della mutazione della voce.

§ III.

Del disegno.

Tutte le arti del bello visibile si fondano sopra un'arte sola, che è quella del disegno: l'arte cioè di rappresentare colle linee la forma, la grandezza e la rispettiva posizione delle cose visibili. Che alle linee tracciate sulla tela il pittore aggiunga i colori, le ombre e gli svariatissimi effetti della luce; che lo scultore tragga, a forza di scalpello e di rastiatoio, da un informe macigno le sembianze di Giove o di Mosè; che l'incisore colla punta del suo bulino gareggi col pittore e collo scultore per riprodurre in minori dimensioni la morbidezza delle carni e dei panneggiamenti e le delicatissime sfumature delle ombre; che l'architetto alzi superbe moli ad onore de' celesti, a domicilio de'principi e dei magistrati, a ricetto delle arti od a sollazzo del popolo; ciò non fa nulla: qualunque sia e in qualsiasi maniera si compia l'opera loro, tutti questi artisti la cominciano nello stesso modo, abbozzandone il disegno.

Nè quest'arte è solamente la base ed il fondamento delle

sovraccennate arti figurative, ma ancora di moltissime arti meccaniche, l'esercizio delle quali non può mai essere perfetto senza tale sussidio. Il disegno è un sistema di segni, è una lingua particolare cui la lingua comune non potrà mai supplire intieramente. Quale si sia l'evidenza che voi recate nella descrizione dei lineamenti e della fisionomia d'una persona, e fosse pur solo d'una pianta, d'un fiore o di una macchina alquanto complicata, o non riuscirete punto a darne il concetto, o pur sempre dovrete temere che l'idea, che altri si foggia nella mente coll'aiuto della vostra parola, non sia grandemente diversa da quella che volete comunicare. Il perchè ed alle persone che studiano alla gentilezza ed a squisita coltura, ed a quelle che mirano specialmente all'utile ed al guadagno, a tutti in generale giova l'apprendimento dell'arte del disegno. Quindi è che secondo la testimonianza di Plinio il naturalista (1), sull'esempio di Sicione, tutta la Grecia introdusse il disegno nelle scuole, e lo pose fra i primi elementi dell'educazione liberale.

Due sono le specie di disegno, cioè: *geometrico* e di *figura*, le quali differiscono fra loro per gli *oggetti* che rappresentano, e per il *modo* di rappresentarli.

Rispetto agli oggetti, il disegno di figura differisce dal geometrico perchè rappresenta la natura organica ossia i corpi viventi, o a dir meglio, la vita e gli affetti. Esso è la base delle due belle arti che sono la pittura e la scultura.

Rispetto al modo della rappresentazione poi, il disegno geometrico differisce dal disegno di figura perchè ha per iscopo di rappresentare con esattezza unicamente la forma, la grandezza e la relativa posizione de'corpi. Esso serve precipuamente all'architettura ed alle arti industriali.

Alla prima specie appartengono il *disegno delle macchine*, ed

(1) *Pamphyli auctoritate, Sicyone primum, deinde et in tota Graecia effectum est ut pueri ingenui ante omnia diagraphicen docerentur, reciperelurque ars ea in primum gradum liberalium.* Plin. Lib. XXXV, Cap. x. — Aristotele accenna ancora una ragione d'utilità che merita d'essere conosciuta. « E similmente s'insegna, egli dice, l'arte del disegno non tanto per poi cansare errori ed inganni nella compra e nella vendita d'utensili e suppellettili, quanto per affinare e adusare il senso a far giusta estimazione della bellezza de' corpi » *Polit.* Lib. VIII, Cap. III, 2.

il *disegno architettonico*. Entrambi possono essere semplicemente lineari od *ombreggiati*. Alla seconda il *disegno di ornato*, *di paese* e *di figura propriamente detta*, vale a dire dell'uomo e degli animali.

Secondo lo scopo dell'insegnamento vuolsi adunque insistere sugli esercizi appartenenti all'una od all'altra delle specie di disegno enumerate.

Gli esercizi di disegno, secondo il grado di coltura dello studioso, possono essere di tre sorta: 1° d'invenzione; 2° d'imitazione della natura; 3° d'imitazione de'modelli di disegno, ossia di scelti esemplari. Da quale di queste tre specie di esercizi debbe incominciare l'insegnamento? Evidentemente da quella che presenta minori difficoltà: e tale è l'ultima. Il primo passo in qualunque arte è l'imitazione. Noi imitiamo cominciando a parlare ed a scrivere: ed il disegno è una specie di parola o di scrittura. Appreso l'uso degli strumenti, acquistata la scioltezza della mano e la giustezza e precisione dell'occhio, noi possiamo imitare la natura ritraendone le opere: e finalmente giungiamo a poter rappresentare il bello concepito dalla nostra immaginazione. Ma prima d'imitar la natura uopo è apprender l'arte con cui s'imita; la qual cosa è impossibile se noi non cominciamo dall'imitare gli esemplari scelti e graduati da un valente maestro. Il quale giudicherà non solo delle mende inevitabili nei cominciamenti, ma ancora del tempo che dovrà impiegare l'alunno in ciascuna delle prime classi d'esercizi che abbiamo enumerate. Daremo un breve cenno di questa imitazione.

Imitare un disegno è l'arte di farne altri simili od eguali. Diconsi figure eguali quelle che hanno la stessa forma e le stesse dimensioni: simili quelle che, avendo la stessa forma, hanno dimensioni diverse. Facendo un disegno eguale ad un altro, o si vogliono conservare non solo le stesse dimensioni, ma ancora la stessa posizione, ed allora dicesi propriamente *copiare* il disegno; oppure se ne rovescia la posizione, ed allora dicesi *rovesciare* il disegno. Così fa l'incisore, il litografo, il fonditore di caratteri, nell'imitare il disegno o l'oggetto che vuol riprodurre. Nel fare poi un disegno simile, o si vuol dare alla copia minori, o maggiori dimensioni del modello: nel primo caso si dice *ridurre* un disegno, nel secondo *ingrandirlo*. E siccome i

mezzi adoperati per la riduzione e l'ingrandimento sono gli stessi che quelli con cui si copia per diritto od a rovescio un disegno; così non si distinguono sostanzialmente che due sorta di riproduzioni o di imitazioni: 1° la *copia*, 2° la *riduzione*.

Ma questa imitazione dei disegni può venir fatta in due modi: cioè *a mano libera*, o *cogli stromenti*. Da quale di essi debbesi incominciare? In generale si dee cominciare dagli esercizi fatti a mano libera; poichè in tal guisa si educa l'occhio e la mano, e s'acquista facilità e speditezza nel tracciare le linee con quella precisione per cui divennero celebri nella storia dell'arte la linea retta di Zeusi e l'O di Giotto. Ma come si può permettere ai fanciulli che negli esercizi di scrittura comincino dal condurre la penna o la matita sopra caratteri già prima tracciati o punteggiati sulla carta, per aiutarli a vincere le difficoltà più gravi ed avvezzarli a più rigorosa precisione; così puossi loro permettere l'uso degli stromenti coi quali disegnino, per così dire, a se stessi i modelli che dovranno poi immediatamente imitare senza strumento veruno.

I mezzi adoperati per la riproduzione dei disegni sono o meccanici, o geometrici. Si contano fra i primi il *modello* o *modano*, il *calco*, il *lucido*, lo *spolvero*; fra i secondi le *parallele*, la *reticola*, i *triangoli*, la *scala* ecc. (1). Quali sono preferibili? I secondi senza dubbio; ma non si debbono escludere assolutamente i primi, e per risparmio di tempo e per allettare il giovanetto nei cominciamenti, a condizione tuttavia che non divengano un'impostura; la qual cosa avviene quando gli alunni dissimulino i mezzi adoperati, oppure faccian credere di aver vinto difficoltà che sono superiori alle loro forze, copiando coi procedimenti geometrici, od anche a mano libera. Per la qual cosa io vorrei che quando si presentano a persone estranee alla scuola le copie o le riduzioni dei disegni, non si tacessero i mezzi con cui vennero fatte, o meglio ancora questi venissero indicati in cima o a piè del foglio.

Nel copiare poi disegni alquanto complicati, ed anche nel com-

(1) Per la descrizione e l'uso de' varii mezzi meccanici e geometrici, di cui si valgono i principianti per riprodurre i disegni, si veggano i trattati di quest'arte.

porli, persuada il maestro ai suoi allievi che abbiano cura di porre anzi tratto le linee principali, o come si dice, le *masse* a loro posto: quindi le linee secondarie od i particolari; il che si fa con somma agevolezza col processo della reticola. Di fatto, se si comincia col delineare i tratti minuti del modello, si abbracciano in una sola volta troppo gran numero di oggetti e di relazioni. Quindi avviene che non si possono ben calcolare le loro reali dimensioni, e molti se ne dimenticano o si alterano. E per altra parte siccome la distanza fra due tratti vicini serve come di norma ai tratti da farsi, così se si commette errore (facilissimo ai principianti), questo diviene di mano in mano più grande, sicchè ben sovente si arriva al termine del disegno con una copia sì informe, che il modello non si può più ravvisare, ed è giocoforza ricominciare il lavoro. Al contrario basta che le linee principali siano press'a poco ben collocate nella copia, perchè le secondarie vengano a porsi in seguito da sè al posto loro intermedio: e, se qualche errore sfugge, sarà poco sensibile, e si potrà sempre correggere senza toccare il restante del disegno. La cosa è evidente nel disegnare, ad esempio, una ruota dentata, della quale, se non si divide prima in metà, poi in quarti ed ottavi, od altrimenti, riesce difficilissimo porre ogni dente al suo posto e farne il numero voluto. L'abito o l'uso di considerare prima il tutto e l'insieme, quindi i particolari, è sì importante che il maestro non deve mai perderlo di vista non che nel disegno, ma ancora in qualunque altro insegnamento. In questo consiste precisamente la differenza fra la scienza e l'empirismo, fra l'uomo d'ingegno e l'uomo volgare. Quegli considera le cose in complesso e nelle loro relazioni, questi slegatamente e senza mutua dipendenza.

Quando poi l'alunno sia abituato a disegnare con tale sussidio ed a porre al debito posto i tratti principali, deve a poco a poco avvezzarsi a far senza di essi, sia diminuendo man mano il numero dei quadrati ed il soccorso delle linee, sia col non più vederle che colla immaginazione, sia col tracciarne solo alcuni punti col toccalapis. Questo precetto, come è evidente, non è che una conseguenza dei principii da noi stabiliti intorno al metodo naturale dell'insegnamento, il quale comincia dall'abbracciare le cose nel loro complesso, ossia dalla sintesi, pro-

segue coll'analisi e termina nuovamente con un atto sintetico. Questa graduazione vuole essere osservata nel disegno, come in qualunque altro studio od insegnamento, sì riguardo a ciascuno esercizio, come rispetto alla serie degli esercizi successivi necessari all'apprendimento della scienza o dell'arte. Lo stesso si dica della legge di convenienza che deve governare il maestro nella scelta delle varie specie di disegno da proporre agli alunni. V' hanno esercizi fondamentali necessari a tutti, e v' hanno esercizi speciali che giovano a questi più che a quelli, secondo lo scopo del loro studio e la destinazione della loro vita. La stessa legge governi il maestro nell'estensione da darsi e nel tempo da impiegarsi in questo studio.

Non sappiamo meglio conchiudere le precedenti avvertenze intorno all'arte del disegno, che citando un brano di lettera scritto dal Giordani alla signora Caterina Franceschi-Ferrucci, nella quale il celebre scrittore ingegnosamente raffronta insieme le tre lingue, come egli le chiama, o strumenti dell'intelletto, che sono il disegno, il calcolo e la lingua.

« Mi rallegra sommamente la disposizione del suo Tonino al disegno; disposizione che si troverebbe naturalmente in tutti i ragazzi ben organizzati; e che andrebbe favorita, mentre per lo più gli sciocchissimi educatori o la trascurano o anche la reprimono. Lasci ancora per alcuni anni scarabocchiare liberissimamente il suo Tonino; e mi creda che questo esercizio puerile gli tornerà a gran profitto. Verrà tempo, che starà bene aiutar di regola questo trastullo; e il ragazzo crederà di giuocar tuttavia, e si troverà avanzato in un'arte scientifica, d'immenso effetto, necessaria a tutti come il pane; e della quale quasi tutti si trovano sforniti. Sappia, mia cara signora Caterina, che come il corpo ha due mani, colle quali s'appropria l'uso delle cose esteriori, il cervello ne ha tre; anzi sono più che mani, perchè gli servono e a concepire e a partorire. L'intelletto che manca di una di queste tre, è monco, è castrato: chi le possedesse perfette tutte tre sarebbe più che uomo; chi ha la perfezione di una delle tre, è grande uomo e raro. Queste mani dell'intelletto, colle quali si nutre, e mediante le quali produce, sono disegno, calcolo, lingua. Col disegno egli introduce nell'intelletto tutte le forme visibili; e divien potente non solo a rap-

presentarle, ma a modificarle. Col calcolo egli apprende e maneggia tutte le quantità; ond'ella vede che egli procede al di là del visibile, e si estende a tutto quello che può essere (anche immaterialmente) commensurabile. Colla lingua egli distende ancora più la sua potenza, perchè niuna cosa è che la parola non possa rappresentare, e sotto questa forma maneggiare, come fosse cosa visibile e misurabile (benchè alla potenza del disegno e del calcolo sfugga), come la sensazione, l'idea astratta, l'universale, l'affetto. Chi arrivasse all'eccellenza del disegno sarebbe artista, come Raffaello o Canova. Chi possedesse tutta la potenza del calcolo, sarebbe scienziato come Galileo e Newton. Chi portasse alla somma perfezione l'immenso uso della lingua, diviene scrittore come Cicerone o Livio o Buffon. Dunque nella cima di questi tre istrumenti dell' intelletto sta il sommo della massima (1) grandezza umana. Ma nei gradi più bassi bisogna pur che si trovi chiunque vuol essere uomo e non bruto. E tanto più è uomo quanto più possiede di questa ricchezza; tanto meno è uomo quanto più se ne trova povero. E siccome chi non può avere i milioni di rendita, vuol pure avere il pan cotidiano; così il più o meno del disegno, del calcolo, della lingua costituisce la ricchezza intellettuale, la facoltà del vero uomo non brutale; così bisogna che ciascuno ne abbia almeno una porzione necessaria al vivere umano; e più di mano in mano, secondo il posto che vuole o dee tenere nella società... Chi non vuole o non può farsi grand'uomo, dev'esser uomo... Deve pure saper un poco disegnare, e calcolare, e scrivere. La pittura, la scienza, l'eloquenza è di pochi; ma gli elementi di queste tre facoltà sono essenziali alla vita umana » (2).

(1) In questa, come in altre affermazioni del Giordani v'ha esagerazione: la *massima* grandezza umana non consiste nella scienza o nell'arte, ma nella virtù.

(2) *Lettere inedite*. Genova 1852.

Art. 5.°

Delle relazioni fra l'immaginazione e la ragione. Nesso del buon gusto, del buon senso e del buon costume. Conclusione dell'Educazione estetica.

Dall'analisi per noi fatta della facoltà estetica apparisce qual posto tenga la ragione nelle opere d'immaginazione. Essa esercita l'ufficio critico, il quale è tanto necessario nell'arte ad evitare il disordinato, lo sconveniente, il deforme, quanto nella scienza ad eliminare l'errore. La ragione, in quanto esercita l'ufficio critico nelle belle arti, dicesi *buon gusto* (1). L'immaginazione, priva del buon gusto, non produrrebbe che un accozzamento fortuito de' nostri concetti, ed il buon gusto privo dei soccorsi dell'immaginazione sarebbe inetto all'invenzione. Il buon gusto è un discernimento fino, delicato, vivo e preciso d'ogni bellezza, verità, e giustezza de'pensieri e delle loro manifestazioni. Esso distingue ciò che v'ha di conforme alla più esatta convenienza, di proprio a ciascun carattere, di acconcio alle varie occorrenze. E mentre che nota con un senso squisito le grazie, i modi, le espressioni più atte a piacere, vede ancora tutti i difetti che producono un effetto contrario, e discerne prontamente dove appunto consistono questi difetti, e fin dove si allontanano dalle regole severe dell'arte, e dalle vere bellezze della natura. Questa preziosa dote, che si sente meglio che non si definisca, dice il Rollin (2), è l'effetto più del giudizio che dell'ingegno, e s'acquista colla coltura della ragione per mezzo dello studio. Fa uso della immaginazione, ma senza abbandonarvisi, e ne è sempre padrone. Consulta in ogni cosa la natura, la segue passo passo, e ne è la più fedele espressione. Sobrio e ritenuto in mezzo alle ricchezze, il buon gusto dispensa con misura e con senno le bellezze e le grazie del discorso. Non si lascia abbagliare dal falso comunque appariscente. Ripugna egualmente agli eccessi ed ai difetti; sa fermarsi dove basta e recide senza repetto ciò

(1) V. sopra pag. 346.
(2) *Traité des Etudes*. Discours préliminaire.

che varca i limiti del bello e del perfetto. La mancanza di buon gusto è il vizio d'ogni stile guasto, della gonfiezza e dell'affettazione, dell'orpello e del manierato.

Il buon gusto, semplice ed unico nel suo principio, varia e si moltiplica in mille maniere e sotto mille forme differenti: in prosa ed in verso, nello stile conciso o largo, semplice o sublime, gioviale o serio, è sempre lo stesso e porta sempre il carattere del vero e del naturale che si fa sentire a chiunque ha discernimento. Non si può mica dire che lo stile di Terenzio, di Fedro, di Sallustio, di Cesare, di Cicerone, di Livio, e di Virgilio sia lo stesso. Eppure hanno tutti aloun che di comune, ed è il buon gusto il quale nella diversità dello indoli e dello stile li ravvicina, gli unisce, e pone una differenza fra loro ed altri scrittori latini.

Questo discernimento del bello che dicesi *buon gusto* non è arbitrario o convenzionale, ma fondato in natura. « Non vi fu mai dissenso, dice Cicerone, fra i dotti ed il popolo intorno al merito d'un oratore ». Lo stesso si dica della musica e della pittura. Una musica le cui parti sono tutte fra loro in perfetto accordo e ben eseguite si dagli strumenti e sì dalle voci piace a tutti; e se sopravvenga qualche discordanza o cacofonia, essa dispiace anche a quelli che ignorano l'arte della musica. Non sanno dire ciò che gli urta, ma sentono che il loro orecchio è ferito. Un bellissimo quadro rapisce lo spettatore, benchè non abbia alcuna nozione di pittura: chiedetegli ciò che gli piace o dispiace non saprà renderne conto, ma il sentimento o l'intuito fa in lui ciò che per gli altri l'arte e l'uso. Il buon gusto nelle lettere non si limita ad esse, ma si estende a poco a poco sullo arti belle. È lo stesso discernimento cho introduce da per tutto l'eleganza, la simmetria, l'ordine nella disposizione delle parti, cho ci rende attenti a una nobile semplicità, alle bellezze naturali, alla scelta giudiziosa degli ornamenti. Al contrario la depravazione del gusto nelle arti fu sempre un indizio e una conseguenza della corruzione nella letteratura.

Il buon gusto nelle lettere si propaga ancora nei pubblici costumi e nella maniera di vivere: l'abito di consultare le regole primitive in un ordine di cose ci conduce naturalmente a far lo stesso in tutte le altre. Come al contrario l'eccesso della ele-

ganza, della squisitezza nei costumi, nella vita, nelle arti corrompe a poco a poco le lettere e l'eloquenza.

Un amico di Seneca gli aveva chiesto d'onde derivasse l'abuso che si faceva a'suoi tempi delle figure, de' traslati arditi ed eccessivi, senza misura e senza ritegno, de' pensieri sì brevi e sì recisi da lasciare indovinare piuttostochè esprimere ciò che si volesse dire: Seneca risponde con un proverbio greco. « Tale il parlar degli uomini quale il vivere. Come l'uomo dipinge sè stesso nel suo discorso, così una nazione. Il cuore trascina lo spirito e gli comunica i suoi vizii, come le virtù. Se la disciplina della città è malsana, e si è data alle delizie, diviene argomento della lussuria pubblica il parlar lascivo; non può essere d'altro colore l'ingegno, e d'altro l'animo..... Qualora l'animo si è assuefatto a nauseare le cose usate, e tutto il solito gli viene a schifo; allora anche nel parlare cerca novità..... Talora passa per eleganza (che oggidì è in voga) l'ardimento, e la frequenza dei traslati..... Nel genere delle sentenze non è solamente vizio se sono piccine e fanciullesche; o sfacciate, e di più audacia che non patisce la verecondia: ma ancora se fiorite e troppo dolci; se finiscono in nulla, senza effetto, mero suono. Questi vizi gl'introduce un qualcuno che al suo tempo signoreggia l'eloquenza: gli altri lo imitano, e di altri si fanno maestri. Come il lusso de' conviti e degli abiti è indizio di città malsana: così il parlare licenzioso (quando è di molti) dimostra che anche gli animi, dai quali sgorgano le parole, vennero in bassezza ». Per rimediare al male, per riformare nello stile le espressioni ed i pensieri bisogna purificare la fonte donde essi partono; bisogna guarire lo spirito. « Però l'animo si curi; da lui i concetti, da lui le parole escono, da lui ci viene l'atteggiamento, il volto, il portamento: sano lui, anche il parlare è robusto, forte, maschile; se l'animo stramazza, ogni cosa ruina con lui. Re nostro è l'animo: salvo lui, stanno in dovere le altre cose; lo ubbidiscono, lo secondano: quando egli un poco tentenna, con lui balenano. Quando poi cede al piacere, anche le arti sue e le azioni marciscono; ogni suo sforzo è languido e floscio » (1). Seneca

(1) Ep. CXIV di Seneca a Lucilio. Versione di P. Giordani. Opere, vol. 1, pag. 557. Ediz. Lemonnier 1857.

nota altrove come uno stile troppo ricercato ed ammanierato è prova di mente piccola e ristretta. Perciò egli vuole che l'oratore, sopratutto quando tratta argomenti gravi e solenni, sia meno attento alle parole ed alla loro disposizione che alle cose ed ai pensieri (1). Imperciocchè quando udite un discorso lavorato con tanta cura ed inquietudine, voi potete a fidanza conchiudere che lo spirito dello scrittore è mediocre ed occupato di piccole cose. Un uomo d'alto ingegno e di generosi sensi non si cura di tali minutezze. Ei pensa e parla a quel modo che amore dentro gli ragiona, amore di tutto che è vero, nobile, giusto, degno dell'uomo. Quindi in lui tu scorgi un fare così naturale, ingenuo e semplice che ben si sente che non cerca di parere dotto, elegante e copioso, ma è. All'incontro, prosegue Seneca scrivendo a Lucilio « tu conosci parecchi giovani lisci e lucidi la barba e la chioma, tutto occupati della toeletta: non isperar nulla di forte da loro, nulla di solido. Il parlare è lo specchio dell'animo. Se quello è pieno di cincinni, di fronzoli, d'artifizi, è pur chiaro che questo non è sincero, od ha qualcosa di finto » (2). Chi non direbbe dai passi citati che Seneca fosse un nemico acerrimo del cattivo gusto? Eppure egli si lasciò ire all'andazzo dei tempi, il quale nelle cose di gusto prevale talvolta alle teoriche, all'ingegno ed alla buona volontà; e diede col suo esempio una novella prova della verità dell'antico proverbio; dal detto al fatto passa un gran tratto.

Come il buon gusto si collega col buon costume e ne dipende in gran parte, così entrambi sono una derivazione, una esplicazione ed anzi un particolare aspetto del buon senso. Se il buon gusto dà leggi alla letteratura ed alle arti belle, il buon senso domina le arti tutte, le scienze, e la condotta della vita. Consiste anch'esso in un discernimento tanto giusto ed esatto quanto facile e pronto, per cui la mente avvisa, quasi a dire con un senso suo proprio, ciò che in ciascun ordine di cognizioni o d'azioni havvi di più evidente, di più certo o probabile, di più

(1) *Nimis anxium esse te circa verba et compositionem, mi Lucili, nolo; habeo majora quae cures. Quaere quid scribas, non quemadmodum.* Ep. CXV.

(2) Loc. cit.

onesto, bello e generoso, di più utile o conveniente o necessario a chi ne fa oggetto de' suoi studi, o delle sue determinazioni; e vede per conseguenza fin dove si può andare innanzi ed a qual punto convenga arrestarsi; ciò che si deve eliminare e ciò che merita un'occupazione particolare ed una preferenza su tutto il rimanente. L'uomo può per difetto di questo discernimento mancare all'essenziale della sua professione; eppure tal difetto è meno raro che a primo aspetto non sembri. Ne recherò un esempio tolto dalla Ciropedia di Senofonte (1).

Il giovane Ciro, figliuolo di Cambise, aveva avuto per lungo tempo un maestro dell'arte militare che era senza dubbio il più valente e più celebrato che fosse ai suoi tempi. Un giorno Cambise discorrendo col figlio lo condusse a parlare del suo maestro, di cui il giovane principe aveva un alto concetto e da cui credeva aver appreso quanto era necessario ad un capitano. Il tuo maestro, gli disse Cambise, ti insegnò egli un po' d'economia, cioè la maniera con cui si deve provvedere ai bisogni d'un esercito, preparare i viveri, prevenire le malattie, pensare alla salute dei soldati, indurare i loro corpi con frequenti esercizi, eccitare nei loro animi l'emulazione, sapersi far obbedire, stimare, amare dalle truppe? Su ciascuno di questi punti e sopra molti altri che il Re aveva accennato, Ciro rispose che non aveva mai udito parola e che tutto questo era nuovo per lui. E che t'ha dunque insegnato il maestro? A maneggiar le armi, rispose il giovane principe, a domare un cavallo, trar d'arco, lanciare un giavellotto, disegnare un campo, fortificare una piazza, ordinar le truppe, farne la rassegna. Allora Cambise si mise a ridere, e fece comprendere al figliuolo che nulla di ciò che aveva imparato costituiva un buon generale, ed in una lezione gl'insegnò più che altri non aveva fatto in più anni. Il buon senso è pell'uomo un bisogno di prima necessità. Il buon senso va innanzi alla scienza, va innanzi all'ingegno, serve a tutto in tutti i momenti della vita; è un istrumento universale di cui nulla può fare le veci (2). L'educazione del

(1) Lib. I, cap. 6.

(2) *Illud dicere satis habeo, nihil esse, non modo in orando, sed in omni vita, prius consilio.* QUINTIL. *Inst. Or.* Lib. VI, c. 5.

buon senso comincia dalla prima età, si forma per mezzo dell'esperienza famigliare, in cospetto degli avvenimenti e dei casi più comuni della vita: si forma chiudendo l'adito della mente alle idee che non sono chiaramente concepite. Il buon senso è un dono della natura; ma le cure educative lo proteggono, lo conservano, lo secondano, lo avvalorano. Il buon senso è per l'intelligenza ciò che la rettitudine per la volontà.

E qui rallegriamoci della condizione nella quale sono particolarmente collocati i maestri delle scuole elementari. Molte sono le difficoltà che hanno da vincere, molti gli ostacoli da sormontare, ma quali vantaggi non hanno per coltivare questa preziosa dote nei loro alunni? I fanciulli che arrivano nella loro scuola, usciti appena dalle braccia delle loro madri, posseggono ancora quei tesori d'ingenuità e di candore che sono il più prezioso ornamento della prima età. Usciti per lo più dalle classi della società ove la vita è più semplice, o meno artifiziata, ove il buon senso è pressochè tradizionale, nulla di posticcio e di manierato non ha ancora alterato e guaste le sante ispirazioni della natura. L'abuso della parola, la sofistica, i perfidi artifizi della menzogna, che siede sovrana e trionfa in una società corrotta, non hanno ancora loro insegnato l'arte funesta di negare i fatti, di oppugnar l'evidenza, di calunniar le intenzioni. Eglino sanno poco: ma potranno saper bene; non pretendono di giudicare delle cose da loro ignorate. Il loro buon senso s'appiglia a ciò che v'ha di essenziale in ciascuna cosa. Vuol vedere dappresso gli oggetti, è positivo, eminentemente pratico, prudente, riserbato, esso è la buona fede dell'intelligenza. Desiderano di sottrarsi all'ignoranza; ma non per parere, si per essere istruiti. Nulla di più funesto al buon senso che la vanità, la quale produce l'affettazione e vuol sceverarsi dagli altri colla singolarità, abbandonando la semplicità della natura.

Voi avrete osservato che un uomo predominato dall'amor proprio ben di rado è nel vero; s'agita, s'inquieta, esagera, tormenta il suo spirito per apparire, giunge perfino ad ingannar se stesso. L'amor proprio lo porta sopra una falsa via, lo stesso amor proprio lo impedisce di tornar addietro a ripigliar la via smarrita, l'amor proprio gli suggerisce mille pretesti per non confessare il proprio errore o la propria ignoranza.

Pregevole adunque è il buon gusto nelle arti, e sovranamente necessario è il buon costume; ma valido ed efficace sussidio e fondamento d'entrambi è il buon senso.

Noi parleremo fra breve dei mezzi di formare il buon costume, trattando dell'educazione morale. Conchiudiamo ora quanto abbiam detto dell'educazione logica ed estetica, ossia delle tre facoltà della ragione, della memoria e dell'immaginazione in servigio del buon senso e del buon gusto, rammentando la legge pedagogica dell'armonia che l'educatore deve stabilire e promuovere fra quelle tre facoltà; e per temperare l'aridezza dello stile didascalico ci varremo a dichiarazione del nostro concetto d'un apologo di Gaspare Gozzi, il quale servirà di conclusione e di epilogo a quanto abbiamo fin qui ragionato.

« Dimoravano anticamente in un albergo medesimo *Giudizio*, *Memoria* e *Fantasia*, e con dolcissimo legame di fratellanza nelle bisogne loro si prestavano un vicendevole aiuto. Memoria faceva d'ogni cosa i necessari provvedimenti; Fantasia piena d'attività e di un certo indicibile calore di vita, come buona massaia, gli condiva e rendeva saporiti e grati; e Giudizio, con prudente distribuzione, ogni cosa misurava, perchè la prima non gittasse le cose, come suol dirsi, a fusone; e l'altra non le guastasse per volerle troppo acconciare e renderle piccanti più di quello che il palato le potesse comportare. Durò fra loro questa mutua armonia qualche tempo, ma perchè infine eran eglino tutti e tre di temperamento diverso, e non si confacevano tra loro gli umori, cominciarono ad avere qualche rissa insieme e molte male parole, tanto che non si poteano sofferire l'un l'altro. Fantasia di tempo in tempo, e d'improvviso, parea invasata, e dicea cose che pareano piuttosto da pazza che da altro: Memoria era una ciarliera, che io ne disgrazio la più plebea donnicciuola, che sulla via si adiri con la vicina; e Giudizio borbottava fra' denti tanto che furono più volte vicini ad accapigliarsi e a far zuffa. In tal guisa passavano il tempo, e non era dì, che non avessero qualche querela insieme. Tu se' pazza, diceva Memoria a Fantasia — E tu se' una cianciona, diceva questa a quella — E se Giudizio dicea qualche parola, tuttadue gli erano addosso gridando: che sai tu, gocciolone, pedagogo, maestro dal piè di piombo, sputatondo? Va che il diavol ti porti — Orsù, diss'egli un giorno,

e pedagogo, e sputatondo sia: ma io vi dico aperto e chiaro, che in questa vita non possiamo più durare, e ch'egli è il meglio che ognuno di noi se ne vada dove più gli piace, lontano l'uno dall'altro. Insieme non possiamo più vivere. — Finalmente ecco che una volta ser Tuttesalle ha parlato da uomo, disse Fantasia: andianne. Qui stiamo troppo ristretti. Una casipola a tre non basta; a pena ci trovo luogo per me. — Giove, Nettuno e Plutone furono anch'essi tre fratelli, ripigliò Memoria, e narrano le storie che sarebbero vivuti in perpetua discordia se non si fossero tra loro divisi. Voi sapete pure... E qui cominciò con una lunghissima diceria, e con le citazioni di tutti i mitologi alla mano, a raccontare in qual forma andò la cosa, e come al primo toccò il cielo, al secondo il mare, e al terzo i regni sotterranei; e a questo proposito la vi tirò co' denti una lunga erudizione intorno ai movimenti de' cieli e delle stelle, la parlò del crescere e del calare dell'acqua, delle nature dei pesci; e poi la entrò a ragionare del fiume della dimenticanza, delle ombre dei morti, del rapimento di Proserpina... — Che maledetta sia tu, esclamò Fantasia: andianne alla malora; che non mi pare di poter mai vedere quel punto da poter salvare gli orecchi miei da tante e così inutili ciancie. — Così detto, le volta le spalle, esce fuori, e va a' fatti suoi; e poco di poi fanno lo stesso Memoria e Giudizio.

« In tal guisa dunque usciti dal primo albergo, e cercandone un nuovo, eccoti che per buona ventura in vicinanza ritrovano tre fanciulli, i quali non sapeano ancora che cosa fosse mondo; sicchè Memoria andò ad albergare in casa con uno di essi, Fantasia con l'altro, e Giudizio col terzo: tanto che in poco d'ora furono tuttatre allogati. Non passarono molti anni che essi tre fanciulli manifestarono chi bazzicava loro per casa. Quegli che aveva seco Memoria, diventò un dotto uomo e cominciò a parlare in ogni lingua; sapeva tutti gli antichi fatti, tutte le opinioni dei filosofi, e costumi di genti; e insomma non era cosa che non gli fosse nota; ed era come un armadio di dottrina. Fantasia all'incontro fece del fanciullo suo un animoso poeta, strano, pieno di entusiasmo, inventore di cose che non avevano punto che fare l'una coll'altra; che metteva insieme parole, le quali, se avessero avuto la capacità d'intendere, si sarebbero spiritate di vedersi congiunte: tanto poco avevano a fare l'una

con l'altra: e sopra tutto facea professione, che nelle opere sue non vi fosse mai nè filo, nè ordine, altro che il capriccio; dicendo che l'arrischiarsi ad ogni cosa era l'arte sua. Dall'altro lato Giudizio fece dell'ospite suo un uomo di senno, il quale non giudicava di cosa veruna se non secondo il pregio di quella; amicissimo era della verità e della giustizia, inclinato al bene, e che non diceva mai il suo parere di cosa che non avesse conosciuta a fondo. Che vi starò io dicendo? se non che in brevissimo tempo si avvidero i tre vicini di aver bisogno l'un dell'altro: imperocchè appresso l'allievo di Memoria erano quasi in deposito tutte le cose raccolte, donde come ad una fonte andavano ad attingere il poeta e l'uomo di senno. Questi s'intratteneva ad udire i voli ed il fuoco del facitore di versi: il facitore di versi gli chiedea consiglio, e talvolta se ne valea con onore e vantaggio delle Muse. Egli è bene il vero che l'allievo di Memoria non teneva conto di nessuno, e tutti dispregiava, principalmente i suoi vicini. Ma in fine egli doveva pure sfogarsi e cianciare. Dove poteva ritrovare chi stesse ad ascoltarlo? Chi cercare altro che i vicini suoi? E così facea. Quando tutte e tre queste qualità non sono congiunte, un capo non è compiuto, e avrà sempre bisogno di altri due capi; e chi riconosce questo bisogno darà volentieri altrui di quello che possiede, e in pace riceverà dagli altri quello di che abbisogna » (1).

(1) *Osservatore*. Parte quarta.

DELLA PEDAGOGICA

LIBRO QUARTO

Dell'educazione morale.

Nesso delle dottrine.

L'educazione, è l'arte di trasformare le potenze dell'uomo in abiti ordinati al suo fine. Quante dunque sono le potenze umane, tanti sono gli abiti che deve formare l'educazione. Ora le potenze essendo fisiche e spirituali, questi abiti saranno anch'essi fisici e spirituali. Lasciando a parte gli abiti fisici, che per dirlo di passaggio sono la conservazione e lo svolgimento delle forze corporali onde nasce la sanità e l'addestramento degli organi a certe funzioni o movimenti, il quale nelle sue infinite varietà costituisce le abilità tecniche; gli abiti spirituali corrispondono alle tre potenze della ragione, dell'immaginazione e della volontà, e sono la scienza, l'arte e la virtù. Ora, come noi abbiamo dimostrato che l'intelligenza nelle sue due forme di facoltà logica ed estetica è inseparabile dalla volontà, così è del pari evidente che questa è dipendente nel suo esercizio dalla intelligenza. Infatti, tutti i psicologi consentono che due sono le leggi della volontà: 1° che non può esercitarsi

senza il conoscimento giusta gli antichi adagi: ***nihil volitum quin prœcognitum,*** ed *ignoti nulla cupido;* 2° che non si può volere se non ciò che si giudica bene, conformemente all'altro adagio: ***voluntas nihil vult nisi sub specie boni.*** Se questo bene è il piacevole, allora si hanno le volizioni affettive, che poco si differenziano dagli atti dell'istinto. Ma se il bene è giudicato tale, allora è chiaro tanto dalla prima legge quanto dalla seconda, che la volontà ed i suoi atti dipendono da una facoltà che non è la volontà stessa, ma l'intelligenza, ossia il conoscimento ne'suoi due atti di apprensione dell'idea o percezione della cosa, e di affermazione della bontà della cosa medesima. Ma il giudizio della bontà d'un essere suppone il conoscimento dell'essere stesso: dal che deriva che la volontà ed i suoi atti dipendono dal giudizio. Questa considerazione è di gravissimo momento a chi rifletta alla prima legge dell'educazione umana che abbiamo veduto ne' preliminari della nostra trattazione (1) essere l'unità, la quale noi riguardammo allora principalmente sotto l'aspetto del fine umano, dalla cui unità dipende pur quella dell'azione educatrice; ma da quanto ora abbiamo stabilito deriva del pari dal mezzo precipuo a cui tutti gli altri si debbono riferire che è il perfezionamento del giudizio. Infatti, l'essere che è l'oggetto unico dell'umana intelligenza si triplica, a dir così, nelle idee del vero, del bello e del bene e però l'atto precipuo del pensiero umano, che per comune consenso dei più assennati filosofi è il giudizio, si triplica anch'esso e prende il nome di criterio, di buon gusto, e di coscienza, od in altri termini di criterio logico, estetico e morale; od altrimenti ancora, di buon senso, di buon gusto, e di buon cuore, secondochè l'oggetto sul quale versa è vero, o bello, o buono. Abbiamo già altrove notato (2) che il giudizio in questo senso non è semplicemente un atto isolato da tutti gli altri nel corso dell'umana esistenza, ma è l'abito di rettamente giudicare, ossia il facile e sicuro discernimento del vero, del bello e del bene; od in altri termini, l'abituale e costante conformità della mente col vero, dell'imaginazione col bello, e

(1) Pag. 114.
(2) Pag. 189.

della volontà col bene. Di qui deducemmo che, essendo Iddio la somma verità, bellezza e bontà, il giudizio preso in questo amplissimo significato è la stessa perfezione umana, cioè la conformità dell'uomo con Dio; vale a dire del pensiero e dell'attività umana col pensiero e coll'attività divina. E poichè la perfezione non si ottiene dall'uomo nei termini di questa vita; indi è che il perfezionamento, a cui l'uomo deve attendere coll'esercizio della sua libera attività, in questa stessa progressiva e libera conformità consiste, e che l'uomo di retta coscienza, o di giusto criterio morale fornito, è quello che risponde alla sua vocazione, ed in se stesso effettua l'ideale che Iddio gli prefisse come legge del suo operare, o come norma della sua vita. Che se il giudizio morale pratico dipendesse soltanto dall'apparire che fa allo spirito l'oggetto del giudizio, ossia la norma delle azioni, noi saremmo condotti a conchiudere fin d'ora la teorica dell'educazione; poichè, trattando dell'educazione intellettuale, già abbastanza parlammo della coltura del giudizio. Se non che quello non dipende soltanto dal manifestarsi il vero alla mente, ma ancora da un'altra condizione che ne modifica grandemente i pronunziati; ed è il sentimento. Gli atti dell'umana volontà, i giudizi pratici che ella pronunzia, e talvolta gli stessi giudizi speculativi dipendono da due condizioni: 1° da una norma del giudizio, che è l'idea d'una cosa che si vuole o si disvuole; 2° da uno stimolo, od impulso a giudicare, ossia al volere o al disvolere, che è il sentimento piacevole o doloroso. Ora sul sentimento appunto si esercita l'umana libertà, la quale può comprimerlo od eccitarlo, rendere a se stessa entro certi limiti piacevole ed amabile ciò che era disamabile e doloroso; e per questa sua mirabile attività sul sentimento, conformarsi alla verità ed alla giustizia, oppure ad essa ripugnare preferendole l'ingiustizia e la menzogna.

Noi possiamo rassomigliare la conoscenza del vero alla vita della pianta, l'ammirazione del bello al fiore, l'effettuazione del bene al frutto; non basta al solerte agricoltore che la pianta germogli e si vesta di fronde; ei più si rallegra, quando la vede adorna di fiori; ma la sua speranza non è senza timore ed i suoi desideri non sono appagati, finchè al fiore non vede succedere il frutto e maturare. L'educazione morale è dunque

lo scopo finale di ogni cura educativa; e noi seguendo lo stesso metodo che per le altre facoltà, tratteremo primieramente della natura della facoltà morale e del suo svolgimento; esporremo quindi le norme che all'educazione della medesima sono prefisse dalla natura e dalla religione.

CAPO PRIMO

I. *Natura della facoltà morale — Elementi di essa* — II. *Varietà.* III. *Svolgimento.* — IV. *Ordine delle questioni.*

I.

Quantunque abbastanza chiara apparisca la natura della facoltà morale da quanto abbiam detto intorno ad essa nella psicologia pedagogica (1), non sarà tuttavia inutile il riandarne l'analisi sia per determinare con precisione gli atti diversi che l'educatore coll'opera sua debbe ottenere dall'alunno, sia per introdurre un po' di chiarezza nel linguaggio che dai pedagogici fu adoperato in questo argomento. Imperciocchè alcuni si propongono la coltura del senso morale, altri quella della coscienza, altri mirano precipuamente a formare la volontà, ed altri finalmente mettono innanzi altri fini, i quali quantunque si riducano sostanzialmente ad uno, non cessano però d'indurre confusione nella mente degli studiosi. Dico adunque che le facoltà, le quali o direttamente od indirettamente costituiscono la facoltà complessa che dicesi morale, si possono ridurre a tre capi: al senso spirituale, all'intelligenza, ed alla volontà propriamente detta. Nè è meraviglia che la facoltà morale in sè comprenda tutte le umane potenze; imperciocchè l'atto morale compiuto è il culmine dell'umana attività, è l'opera di tutto l'uomo. Havvi non di meno nell'atto morale complesso un punto, ossia un atto semplicissimo in cui consiste la radice della moralità, e che è per se stesso morale; laddove tutti gli altri atti elementari, che lo precedono od accompagnano o susseguono, o sono semplicemente

(1) Lib. I, cap. IV, § 5°.

intellettivi, cioè la condizione della possibilità dell'atto morale, o sono morali soltanto, come dice il Rosmini, per via di partecipazione.

Questo punto centrale dell'atto morale è quello che abbiamo altrove appellato decreto della volontà, ossia giudizio pratico; e si esprime colla semplicissima formola: *voglio*. Tale giudizio pratico presuppone innanzi a se uno o più giudizi speculativi coi quali può esser conforme o contrario, e per conseguenza delle percezioni di oggetti reali i quali destarono inclinazioni o ripugnanze, speranze o timori, e somministrano per una parte alla volontà le norme dell'atto, e dall'altra l'impulso all'atto medesimo od all'atto contrario. Posto poi il decreto, ossia l'atto morale per sè, ne conseguono necessariamente altri atti affettivi ed esterni morali bensì, ma solo per partecipazione atteso il vincolo dinamico che li lega e li fa dipendere da quel primo decreto (1).

Ciò posto, notiamo che appartengono: 1° al senso spirituale il *sentimento morale* e l'*istinto morale*. Il sentimento morale è quella facoltà o quell'atto per cui noi proviamo piacere o dolore al porre ed anche al solo percepire od all'immaginare certe azioni umane. Ciò che fa il buon gusto alla presenza delle opere d'arte, lo fa il senso morale quando l'uomo è testimonio di un atto suo proprio od altrui il quale cade sotto la legge morale. È un giudizio istintivo e spontaneo della natura morale, il quale rassomiglia ad un senso particolare anzi che ad un atto di ragione; non già perchè questo manchi, ma perchè è più distinto ed avvertito il piacere od il dolore che ne consegue. Il senso morale ci spiega gli affetti di gioia o di tristezza, di ammirazione od aborrimento, di simpatia o di ribrezzo che sorgono in un animo molto sensitivo, come nei fanciulli, nelle donne, ed in certi momenti in tutti gli uomini al racconto e più alla rappresentazione drammatica de' fatti magnanimi, generosi od eroici, oppure vili, abbietti e turpi. L'istinto morale poi pel nesso essenziale che passa fra la passività e l'attività umana, è una conseguenza del senso morale, e forma con esso, a così dire, una medesima cosa, attalchè nell'uso comune si scambiano l'uno

(1) Cf. Rosmini. — *Principii della Scienza morale*, cap. v.

coll'altro, e si adoperano indifferentemente le due denominazioni.

2° Appartengono all'intelligenza il *giudizio morale* e la *coscienza morale*. Due sorta di giudizi noi possiamo pronunciare sulle azioni umane, secondochè noi le consideriamo sotto il rispetto della loro utilità o della loro onestà. Nel primo caso il giudizio dicesi *eudemonologico*; e non considera le azioni in quanto convengono colla legge morale o vi ripugnano, ma solo in quanto ci recano piacere e diletto, e soddisfanno o possono per l'avvenire soddisfare ai nostri bisogni. Nel secondo caso, fatta astrazione da ogni nostro comodo od utilità che ne possa derivare, le riguardiamo unicamente come consentanee o ripugnanti alla legge morale, e le dichiariamo, in conseguenza del paragone che ne facciamo con essa, buone o ree. Ma più sorta di giudizi morali noi possiam fare, secondochè riguardiamo le azioni umane in astratto oppure in concreto, le nostre o le altrui. Se noi pronunziamo sulla bontà o reità delle azioni nostre, il giudizio prende il nome di *coscienza morale* la quale vuol essere distinta dalla coscienza che dicesi *psicologica*; poichè questa non è che la consapevolezza che abbiamo dei nostri atti quali si siano, anche di quelli che non son soggetti alla legge morale, laddove quella si limita entro la cerchia degli atti morali, e se non è dormigliosa o falsa, con ragione appellasi la voce di Dio che parla al cuore dell'uomo, il giudice interno che ci assolve o condanna,

> La buona compagnia che l'uom francheggia
> Sotto l'usbergo del sentirsi pura (1),

oppure il flagello che dì e notte percuote l'animo del peccatore. La coscienza morale ci parla nel suo severo e divino linguaggio prima dell'azione, nell'atto che poniamo l'azione, e dopo l'azione. Quindi fu distinta in *antecedente*, *concomitante* e *conseguente*. Può l'uomo fino ad un certo punto far tacere o falsare la prima e la seconda, ma la terza fa sempre tosto o tardi sentire al cuore dell'uomo l'autorevole sua voce, massime allora che cessata la malia delle passioni, lungi dai perversi che ne corrompono coi loro esempi e sofismi, vediamo sparire la figura di questo mondo ed appressarsi la morte.

(1) DANTE. *D. C.* Inf. XXVIII.

3° Appartengono finalmente alla volontà l'*atto* e l'*abito morale*. Abbiam già detto quali siano gli elementi del primo. Non v'è moralità nè imputazione, quando l'uomo senza sua colpa ignora la relazione che passa fra l'atto suo e la legge, e quando per conseguenza ignora il valore morale dell'azione. Il perchè l'atto morale presuppone il *giudizio speculativo* o la conoscenza della legge, e la coscienza morale. Ma posta questa condizione, l'uomo può conformarsi ed aderire alla legge, oppure misconoscerla e trasgredirla; può dire: voglio o non voglio ubbidire alla coscienza. In questo atto si esercita il suo libero arbitrio, e la volontà pronunzia il decreto che abbiam appellato *giudizio pratico*, che è il secondo elemento dell'atto morale.

Ora questo giudizio non può essere scompagnato dall'amore giusto od ingiusto, buono o reo, secondo che è conforme al valore ed al merito dell'oggetto a cui tende. Che anzi il decreto della volontà lo rinforza e lo sanziona, cosichè esso si trasforma in mille affetti diversi i quali sono altrettante foggie od aspetti dell'amore o dell'odio onde rampollano. Quindi terzo elemento dell'atto morale sono le *affezioni razionali ed animali* che accompagnano il decreto della volontà, e ne sono eccitate.

Un ultimo elemento dell'atto morale finalmente sono gli *atti esterni*, quando avviene che l'atto della volontà non si compia in lei stessa, o per mezzo delle facoltà intellettuali che sono soggette alla sua direzione, come il volontario richiamo delle idee, la immaginazione, ed in molti càsi gli atti riflessivi del giudizio e del raziocinio, ossia della ragione. Gli abiti morali poi sono le virtù ed i vizi i cui elementi, come abbiam veduto, sono la facilità e la tendenza a ripetere gli atti che sono già stati più o meno iterati.

II.

Posto adunque che la facoltà morale sia connessa con tutte le altre facoltà onde l'uomo è fornito, noi potremo coll'aiuto dell'analisi precedente trovare le originarie varietà di essa negli individui umani. Queste varietà dipendono da tre cause: 1° Dall'energia dell'attività radicale dell'uomo; 2° Dalla sensitività; 3° Dalla intelligenza.

Le differenze dell'attività radicale degli animi umani, secondo la opinione prevalente presso i filosofi, non derivano dalla natura spirituale, ma bensì dalla natura e costituzione fisica. Ma, d'onde che nascano, sono pure un fatto gravissimo che vuol essere dall'educatore studiato e conosciuto pel buon governo dell'educazione. Di vero, egli non deve lasciar inerte una parte dell'attività dell'alunno, se non vuole avvezzarlo all'ozio ed alla dissipazione, come non deve all'incontro sopraccaricarlo di occupazioni, se non vuole spegnere in lui ogni speranza di riuscita, speranza senza la quale non è possibile alcun progresso.

La seconda causa delle varietà delle indoli è la sensitività, la quale può essere normale, oppure peccare in due modi contrarii, per eccesso o per difetto, accostandosi alla irritabilità e mobilità morbosa, oppure alla insensibilità ed alla stupidezza.

Anche queste varietà dipendono dall'organismo e meritano uno studio accurato, del pari che la manifestazione del sentimento. Poichè v'hanno fanciulli (e nella prima età tale è l'indole umana) confidenti, ingenui, franchi, ed all'opposto quinci si trova l'eccesso di questa amabil qualità nella loquacità, nella indiscrezione, quindi il difetto nella diffidenza, nel sospetto, nella dissimulazione e nella cupezza.

La terza causa finalmente è la differenza delle intelligenze, delle quali alcune sono pronte a concepire, tenaci nel ritenere, altre lente e smemorate. Come pure alcune sono disposte alla riflessione paziente e longanime; laddove altre sono volubili, impazienti, avventate, oppure al contrario sì facili a preoccuparsi d'un oggetto unico da toccare i confini della monomania.

A tutte queste differenze naturali e primitive debbonsi aggiungere le avventizie e derivate dalle cure educative che cominciano dalla culla, e svolgono o contrastano l'indole naturale del bambino, la piegano in mille modi e la dirigono verso mille diversi oggetti. Vogliönsi aggiungere sovratutto le differenze derivanti dalla comunicazione dei sentimenti i quali possono essere lieti, pacati, affettuosi, teneri, armonicamente contemperati fra loro, oppure tristi, agitati, iracondi, discordanti. Questi sentimenti sono eccitati sopratutto dalle persone con cui vive il bambino, e per così dire dall'atmosfera morale che lo

circonda: egli può tuttavia esser disposto a questi od a quelli ancora dalle fisiche impressioni che riceve dagli oggetti naturali, dalle abitazioni, dagli alimenti, e dagli esercizi corporali eccessivi od insufficienti, regolari od irregolari.

Tutte queste varietà d'energia o di debolezza, d'attività o d'inerzia, di sentimenti o di idee suscitate dalla natura o dall'arte, dalla famiglia o dagli estranei possono combinarsi in isvariatissime guise, e dar luogo a fenomeni morali molto più degni dello studio del filosofo e dell'educatore che non i fenomeni fisici. L'educatore principalmente ha un difficile assunto per le mani, quando non è genitore il quale vide i primi germi delle inclinazioni, disposizioni e loro varietà manifestarsi e svolgersi sotto i suoi occhi; ma deve, quanto più presto gli è possibile, penetrare in quelle latebre dell'anima umana per non fare opera nociva od almeno inutile. Il perchè non si può lamentare abbastanza che nell'infinita messe d'osservazioni fatte sulla natura corporea così poche siano quelle storie dell'umano svolgimento minute, esatte, sicure che potrebbero recar tanta luce nella pratica educazione: e che quella creatura, cui la Provvidenza ha reso di tutte la più perfettibile, quella che perciò stesso ha sola un bisogno assoluto di educazione, sia la creatura appunto che meno è stata meditata e pel cui perfezionamento sonsi fatte meno esperienze.

III.

Dichiarata la natura della facoltà morale ed accennate le differenze o varietà che essa presenta nei singoli individui, giova accennare alla storia del suo svolgimento riepilogando e compiendo ciò che intorno a questo argomento ci venne detto nel libro primo. Le volizioni, notammo allora, sono di tre sorta: affettive, apprezzative ed elettive. L'elezione poi si fa prima fra beni fisici, poi fra beni fisici e spirituali, e finalmente fra beni spirituali. Ma tutti questi beni si considerano dapprima come dilettevoli ed utili ossia come soggettivi. Per la qual cosa vien da ultimo l'elezione fra beni soggettivi ed oggettivi, ossia fra il piacere e l'utile da una parte e l'onesto dall'altra. Allora apparisce e si esercita la *libertà morale*. Questa classificazione

delle volizioni non è soltanto logica, ma è ancora cronologica, ed in brevissima formola ci indica la storia dello svolgimento della facoltà morale. La qual cosa è evidente a chi osservi che le volizioni susseguenti sono impossibili senza le precedenti; e che queste sono la condizione di quelle. Ora, come dicono i filosofi, in qualunque genere di fatti la condizione precede il condizionato. Di vero è facile il vedere come non si possa eleggere prima di aver fatto stima del valore dei beni su cui versa la scelta: nè dal bambino si comincia a volere apprezzando il valore delle cose, ma sì abbandonandosi e cedendo alla piacevole sensazione che queste producono, e rifuggendo da ogni dolore. Lo stesso si dica dell'ordine da noi stabilito nelle elezioni. Primi a suscitare l'affetto e la volontà sono i beni materiali e piacevoli, poi gli ideali ed utili, e finalmente il bene morale ed onesto.

L'ordine poi, secondo il quale i beni dilettevoli, quindi i beni utili e finalmente gli onesti nelle varie loro specie sono istintivamente appetiti, intellettivamente apprezzati e voluti, e da ultimo liberamente eletti in paragone di altri di minore, o d'eguale, o maggior valore, è determinato da due cause, che sono lo svolgimento della intelligenza, e la natura ed attitudine del sentimento, le cui varietà, lo sviluppo, e le alterazioni vennero da noi indicate parlando degli istinti umani.

Egli è un assioma in psicologia che il vero dell'intelletto è bene della volontà. Ma alle verità certe ed indubitabili si aggiungono le opinioni più o meno probabili, e credute con maggiore o minore fermezza. Di più, alle verità ed alle opinioni si accoppiano nello spirito umano i prodotti dell'immaginazione, le fantasie più o meno lontane dalla realtà, e dalle norme del buon senso; di cui alcune sono vere illusioni e fantasticherie, le quali sgraziatamente possono pigliar sede nella mente e dominar l'animo con tanto maggior tirannia, quanto più ci mise di energia a crearle l'attività spontanea dell'immaginazione e dell'affetto. Di così fatte illusioni ciascuna età dell'uomo è soggetta a cadere sotto l'impero di una speciale: ad esempio, la gioventù corre rischio di cedere alle lusinghe del piacere, di lasciarsi intorbidare la mente dalla passione dell'amore sensuale, tanto più pericoloso quanto più fallacemente s'ammanta di mo-

destia, di ritrosia, e si congiunge colla cieca fidanza di bastare a se stesso per eludere gli inganni e superare i pericoli del vizio. Nella età matura e più forte, alle lusinghe del senso sottentrano altre illusioni ed altri pericoli. L'uomo, consapevole della sua cresciuta potenza, dilata i suoi desideri, e dalla vita solitaria, meditativa e sospirosa si slancia in quella della società, per la quale si accinge a sciogliere i problemi delle scienze più ardue, affronta i più duri cimenti dell'arte, le più difficili prove della vita. E la fama, la gloria, la potenza, il dominio, la grandezza nel loro ideale più o meno alto per ciascun uomo, più o meno remoto dalla verità, dalla onestà e dalla giustizia, lusingano il cuore, e lo spingono con maggior o minore energia. Lo stesso si dica dei pericoli dell'età cadente, la quale e per le cresciute necessità e per la debolezza che più e più si sente, diviene inclinata a provvedere con materiali sussidii tanto più ansiosamente all'avvenire quanto questo più manca, e si accorcia ed è più vicino a sparire. Ma benchè questi siano gli speciali pericoli delle età dell'uomo che seguono a quella in cui egli riceve precipuamente dagli altri la sua educazione, egli è pur certo che gli istinti ai beni particolari per lo più si svolgono simultaneamente con predominio di uno o più di essi, e talmente si complicano, si intrecciano, si ingarbugliano, si osteggiano, e si rinforzano fra loro le passioni e le idee che ne nascono, che solo una mente vigorosa ed esercitata può seguirne le traccie, solo una coscienza retta e delicata può giudicarne l'importanza ed il carattere morale; sola una potenza veramente divina, vale a dire la religione, può governarle e indirizzarle a buon fine (1). Solo la religione coi suoi dogmi, coi suoi precetti, coi suoi sussidii, colle sue promesse e colle sue minaccie, colla parola sempre viva ed efficace de' suoi ministri, coll'unità vigorosa ed indefessa della sua gerarchia, può raddrizzare e mantenere sulla via della virtù privata e pubblica, del sagrifizio e della grandezza morale, sola può vincere tutte le passioni, persino quelle

(1) Intorno al moltiplicarsi e complicarsi delle umane passioni si legga il capitolo intitolato: *Prime linee d'una carta topografica del cuore umano* che è il XXVII del libro IV dell'opera del ROSMINI: *La Società ed il suo fine.*

che celano le loro radici e si nascondono nel più segreto recesso del cuore, persino la più ostinata e più forte e più mentitrice, l'orgoglio.

Queste generali considerazioni ci dispensano dal dover tracciare una storia più minuta dello sviluppo degli umani affetti e desiderii, i quali, come dissi, si commisurano allo sviluppo intellettuale, normale od anormale, ed all'attitudine del sentimento. Per la qual cosa riserbandoci di tornare, a misura che ci si porge il destro, sul medesimo tema dello svolgimento morale, ci restringiamo per ora ad una breve ma importantissima considerazione.

Oltrepassato lo stadio della vita puramente animale, l'uomo è guidato primieramente dal piacere. Tuttavia questo non è il solo piacer fisico derivante dal soddisfacimento dei corporali bisogni; ma è ancora quello che in lui nasce dalla compagnia dei suoi simili e precipuamente della madre. Il sorriso che spunta sulle labbra del bambino verso il quarantesimo giorno all'aspetto della madre, e l'agitarsi che egli fa per avvicinarsele e goderne le carezze, sorriso esclusivamente proprio dell'umana natura, è per una parte indizio d'intelligenza, e per l'altra dell'istinto della benevolenza che in lui si desta, quasi comunicazione del materno affetto. Non v'è nella vita umana alcun fatto più importante di questo, che dicesi simpatia, il quale, chi ben miri, dimostra esservi fra le anime umane uno spiritual contatto analogo a quello de' corpi, e che se dapprima si manifesta col sorriso, ben presto apparirà dal pianto non già eccitato, come nei primi giorni della vita, dal dolore fisico, ma dal corruccio materno. Il piacer fisico adunque ed il piacere simpatico e spirituale; il riposo alternato col moto all'aria aperta ed in piena luce, ed i convenevoli alimenti; l'amore e le sue dimostrazioni sono i primi oggetti cui tende l'istinto e la volontà con esso.

Ma a misura che il bambino piglia conoscenza delle cose che gli recano piacere e delle persone che lo amano con tanto affetto; a misura che va in lui consolidandosi la memoria del passato e svolgendosi la previdenza dell'avvenire, sorgono nell'animo suo e s'accoppiano colle precedenti, due nuove tendenze, l'una all'utile, l'altra all'onore. Il bambino s'affeziona

non meno al balocco con cui si trastullo, che alla veste nuova onde viene adornato, e non sente minor dispiacere della privazione di quello, che del rimprovero che gli viene diretto e della disistima che altri gli dimostri. Tuttavia in questo secondo periodo, che potrebbe dirsi dell'utile e dell'onore, si manifesta tratto tratto il sentimento e la coscienza morale assai prima che sia pervenuto all'età del discernimento.

Il giudizio della coscienza non diventa abituale se non col tempo; ma si manifesta, benchè solo a lampi, anche nella più tenera età. Si racconta d'una bambina dai tre ai quattro anni alunna delle scuole infantili, la quale essendo stata sorpresa dalla maestra mentre s'accapigliava con un'altra, fu invitata a riconciliarsi con essa. La compagna si mostrò prontissima; ella ristette alquanto prima di darle il bacio della riconciliazione. Tornata poi nel suo banco, mostrossi dapprima addolorata, diede quindi in uno scoppio di pianto. Di che sorpresa la maestra, chiamolla a sè e dolcemente le domandò il motivo del suo dolore. Alla quale interrogazione l'ingenua bambina rispondendo confessò candidamente, che il bacio da lei dato alla compagna non partiva dal fondo del cuore. Il rimorso era la cagione del pianto!

Ma non accade sempre nè spesso, che i fanciulli così spontaneamente confessino i proprii torti. Il perchè l'educatore deve conoscere gl'indizi del discernimento morale ed osservarli diligentemente. Il primo è nel linguaggio. Quando il bambino parla di cose morali, senza che semplicemente ripeta le cose udite, ma consigli, ammonisca, riprenda, castighi, come fanno le fanciulline colle loro bambole, si può bene essere certi che nella sua mente sorge l'aurora della coscienza.

Il secondo è nell'idea che essi già mostrano d'essersi formata d'Iddio. Il raccoglimento, l'affetto, la commozione talvolta da loro mostrata nelle preghiere, benchè possano essere atti simpatici, ossia ispirati dal contegno e dall'affetto materno, sono pure, a chi sa leggere nei loro animi, un argomento molto valevole della loro moralità.

Un terzo indizio è il pudore, ossia quella agitazione dell'animo che si manifesta nell'abbassamento dello sguardo e nel cangiamento del colore del volto; e può esser prodotto da due

cause, cioè dalla coscienza della colpa, o dal solo pensiero o presentimento di essa. Il primo propriamente dicesi *rossore*, il secondo *pudore dell'innocenza* o *verecondia*. La bambina che terge col pannolino la fronte della sorella minore baciata da uno straniero, quale vien descritta da uno scrittore tedesco, è un bel tipo della infantile verecondia. Quello che diciamo del rossore va pur detto di tutti gli atti con cui il bambino tenta di celare il fallo, ed a più forte ragione ancora delle scuse o delle ragioni con cui cerca discolparsene.

Gran cura deve porre l'educatore nello studiar questi indizi, perchè in tutte cose, ma più in questa dell'educazione morale « chi ben comincia è alla metà dell'opra ».

IV.

Ciò posto, entriamo nelle viscere del nostro argomento e vediamo d'introdurre qualche ordine nella trattazione del medesimo classificando le questioni che suggerisce la pedagogica morale. L'educazione morale mira direttamente al fine dell'uomo ed alla perfezione di lui. Essa si può chiamare educazione *finale* a differenza dell'educazione logica ed estetica, le quali, in quanto non fanno parte integrale di quella, debbono piuttosto dirsi *istrumentali*.

I mezzi educativi morali sono l'istruzione, l'esempio, l'autorità, come per tutte le altre parti dell'educazione. Vero è che la prima predomina nell'educazione intellettuale, la seconda nell'educazione estetica, la terza nell'educazione morale. Ma fra le tre parti dell'educazione corre questa essenzial differenza che mentre per le due prime può valere una mediocre o minima autorità, massime per gli ingegni svegliati ed attivi, per l'ultima sono necessari in egual modo tutti i mezzi enumerati, e tutti richieggonsi perchè la dottrina sia creduta e venerata, il tipo morale ammirato ed amato, la legge ubbidita costantemente anche a costo di gravi dolori; in una parola perchè si formi e si radichi nell'animo umano il buon costume e lo spirito vivificatore di esso che è la carità ossia il doppio amore evangelico di Dio e del prossimo. Il costume differisce dall'assuefazione animale, perchè è accompagnato dalla ragione e dalla coscienza.

Perciò esso consta di due elementi, che sono l'abito operativo razionale, ed il conoscimento e la fede abituale. Ora in che modo si forma questo doppio ordine di abiti intellettivi ed operativi, vale a dire il costume? evidentemente coi mezzi sovrindicati. Ma l'uso di essi suppone due specie di cure educative; delle quali le une sono negative ed indirette, o diremo meglio, preservative e tutelari, perchè mirano ad allontanare tutto ciò che possa nuocere allo svolgimento regolare delle facoltà del bambino, a turbarne la pace, ad inserire nella sua mente l'errore, a ribellarne la volontà: le altre poi sono indirizzate ad ordinare gli atti della vita, ad illuminare lo spirito, ad eccitarlo all'azione, a renderne energica nel bene la volontà. Dunque il buon costume si forma: 1° colle cure tutelari; 2° coll'eccitare all'imitazione; 3° coll'insegnamento; 4° coll'autorità.

L'imitazione supponendo de' modelli viventi non si può ottenere se non coll'esempio. L'insegnamento ha due parti; l'una storica, l'altra teoretica. Vuolsi dunque prima far conoscere i fatti nei quali è esemplata la legge, poi la ragione dei fatti ossia la legge stessa in forma di precetti, di massime, di consigli. E siccome i precetti stessi hanno anch'essi le loro ragioni, le quali si riepilogano e si concentrano in una legge suprema; così quando queste si fanno conoscere, s'avvia l'alunno alla scienza morale. Ma i motivi de' precetti sono ancora tolti da due fonti, che sono l'autorità e la ragione. Quella deve precedere e costituire il fondamento di questa che la illustra e la compie. L'insegnamento storico tramezza fra l'insegnamento pratico e l'insegnamento teoretico, vale a dire, fra l'esempio e la scienza. E finalmente l'autorità non viene soltanto in sussidio della ragione, ma ancora della volontà stessa, in quanto che ella è per una parte un testimonio della verità e per l'altra il diritto di comandare, ed in certo modo la personificazione della legge che impera sulla coscienza e sancisce i suoi precetti e divieti coi premi e colle pene.

Ecco adunque l'ordine delle questioni che dobbiamo trattare: 1° Del perfezionamento della facoltà morale, ossia della energia della volontà; 2° Delle cure tutelari dell'infanzia; 3° Dell'esempio vivente; 4° Dell'esempio storico, il quale purifica, sublima, divinizza l'esempio presente; 5° Dell'insegnamento per

via di precetti, di massime, di proverbi, fondato sull'autorità divina; 6° Dell'insegnamento morale teoretico, col quale si fanno conoscere i motivi intrinseci della moralità delle azioni; 7° Dell'ordinamento scientifico di questi motivi; 8° Dell'autorità in se stessa; 9° Della sanzione della autorità. Aggiungeremo finalmente alcuni cenni sull'applicazione dell'esposta teorica, trattando delle virtù speciali della fanciullezza.

Notisi di passaggio che l'ordine delle questioni riguardanti l'insegnamento è da noi stabilito per comodo della trattazione, anzichè per separarne in pratica le varie sue parti, giacchè tal graduazione non si verifica esattamente fuorchè in astratto, poichè nella realtà all'esempio muto per lo più s'aggiunge il precetto dell'imitazione, ed a questo i motivi naturali o soprannaturali che ne dichiarano l'importanza, l'estensione ed il valore.

CAPO SECONDO

Dell'educazione della facoltà morale.

Art. 1.°

Dell'energia morale.

Da due cause dipende l'umana perfezione: 1° Dall'indirizzo della volontà verso il bene; 2° dall'energia con cui vi tende. Ma la volontà non è veramente forte se non è soggetta al dovere; ove da questo si dilunghi, ella sente d'aver abdicato la sua autorità ed essersi posta in balìa delle passioni e del senso, che nello stato presente dell'uomo, anzichè essere soggetto come si converrebbe alla natura razionale, tende a ribellarsene, a dominarla, a tiranneggiarla Dobbiamo essere soggetti alla legge, dice Sofocle, per poter esser liberi. Chi vuole il bene, edifica sulla pietra; chi il contentamento delle passioni, edifica sulla sabbia ed è simile alla schiuma travolta dalle onde che non trova riposo mai. L'energia morale adunque dipende

dal buono indirizzo della volontà e lo suppone; ma considerata in se stessa è pur suscettiva d'infiniti gradi, ed è indefinitamente perfettibile. Anche volendo il bene, l'uomo può essere sì fiacco e nella via della virtù camminare con passo sì vacillante, da cadere ad ogni tratto; oppure sì forte, da vincere con somma facilità ogni ostacolo e domare ogni reo appetito; e quantunque nella vita presente non possa esser scevro da ogni imperfezione e si lordi, come dice S. Leone, di umana polvere; pure può attingere dalla speranza degli aiuti divini e dalla loro efficacia tali forze da divenire costante esecutore della legge. Dalla forza della volontà dipende, ed è una cosa sola con essa la tenacità del proposito o, come ora si dice, la fermezza di carattere, così ben descritta da Orazio quando cantava:

Iustum ac tenacem propositi virum
Non civium ardor prava iubentium,
Non vultus instantis tyranni
Mente quatit solida.....
Si fractus illabatur orbis
Impavidum ferient ruinæ (1).

Ed è sì bella cosa, che par lodevole anche nell'uom traviato, come in Capaneo ed in Farinata, benchè il vizio perseverante ed ostinato sia il colmo dell'umana degradazione e debolezza. E nei nostri tempi, in cui da molti s'ignora il pregio e l'eccellenza dell'eroismo cristiano, pur si pretende fermezza di carattere; e si è disposti a perdonar gravi falli morali, ma non l'oscillare o tentennare nelle opinioni politiche e nell'aderire ad una certa fazione: e si spinge al punto la pretesa di tale fermezza da volgere a colpa talvolta il ritorno che altri fa sulla via del bene. I quali fatti dimostrano che, mancando la vera virtù, l'uomo ne pretende almeno l'apparenza e l'ombra: ma provano ad un tempo ciò che qui vogliam dichiarare, l'importanza, la necessità di promuovere e di coltivare coll'educazione la forza della volontà e l'energia morale.

Noi non diremo che questa energia non dipenda dalla sanità e robustezza del corpo: certo è che la salute conferisce al vigore

(1) *Lyr.*, lib. III, 3.

della mente e dell'animo; e che vane speranze ed immaginari timori possono facilmente attecchire in un malato e piegarne la volontà anche robusta; e che in corpi languenti e spossati mal s'annida un animo forte e capace di grandi e magnanime risoluzioni. Pure è un fatto altresì che in esseri cagionosi ed infermicci può trovarsi una grande forza di mente e virtù d'animo: di che son prova i fasti della letteratura e la storia del Cristianesimo non solo nei suoi primordii, ma in tutti i secoli. Di vergini invitte e di donne forti abbonda la religione di Cristo, il quale volle scegliere i deboli per confondere i forti, gl'ignoranti per abbattere i falsi sapienti, ciò che non è, come dice S. Paolo (1), per distruggere ciò che è, e mostrare in vasi di fragil creta un tesoro inestimabile, e far grandeggiare agli occhi del mondo stupefatto il trionfo della grazia divina. Quel che abbiam detto della robustezza del corpo, dicasi similmente dell'energia mentale. Anche questa è grande sussidio alla forza della volontà, ed anzi non è fino ad un certo punto che una funzione ed attributo di essa. Ma alle grandi virtù non è punto necessario un grande ingegno e quel vigore di mente da noi descritto altrove, per cui con ordine, facilità e pienezza si discorre successivamente e simultaneamente si comprende una grande varietà di oggetti ideali e reali. Bastano pochi principii ma veri, poche idee ma chiaramente concepite: basta un fine alle azioni nobile ed alto, e la conoscenza del giusto nella scelta dei mezzi ad effettuarlo per produrre talvolta un eroe. La storia ne porge stupendi esempi: la vergine d'Orleans e l'Hofer del Tirolo (2).

Quali adunque sono i mezzi per coltivare e crescere questo preziosissimo pregio della volontà che è l'energia? Noi non sappiamo dare miglior risposta di quella che ne porge un celebre ascetico, il Segneri: « Per ottenere la robustezza di spirito, egli dice (3), tu « devi governarti come per ottenere la robustezza del corpo. Tre « cose sono quelle che te la danno: buona sanità, buon sosten- « tamento ed esercizio. Buona sanità, perchè se perdi la sanità, « perdi ancora la robustezza. Buon sostentamento, perchè quan-

(1) I Cor. I, 27, 28.
(2) Botta. *Storia d'Italia* dal 1789 al 1814, lib. XXIV.
(3) *Manna dell'anima*, marzo, 2, II.

« tunque tu di corpo sii sano, se non ti nutri bene, diverrai
« languido. Esercizio, perchè chi adopera giornalmente le forze,
« le ha sempre più vigorose che chi le lascia marcir nell'ozio.
« Così hai da far parimente nel caso nostro. Hai prima da tener
« sana l'anima dal peccato, perchè questo è il fondamento, la
« sanità. Appresso l'hai da nutrir bene con quello che è cibo
« suo, come sono orazione assidua, lezione spirituale, ragiona-
« menti spirituali, frequenza dei sagramenti. In ultimo l'hai da
« tenere in un esercizio continuo. E questo è un punto che im-
« porta più che non credi. Se non ti eserciti quotidianamente
« negli atti delle virtù, abbracciandone le occasioni, e ancora
« incontrandole, sii pur sicuro che non ostante tutti i tuoi buoni
« dettami, tutti i tuoi buoni desiderii, prestissimo languirai.
« Quelle vittorie che riporterai giornalmente de' tuoi difetti, con-
« tenendo quelle parole di lode che ti vengono sulla lingua,
« reprimendo quell'ira, reprimendo quell'impazienza, mortifi-
« cando virilmente la gola, quelle ti daranno le forze: perchè
« il Signore non vuole altrimenti infonderci queste forze, come
« potrebbe, vuole che le acquistiamo ».

Questa ginnastica morale è voluta e richiesta da qualunque sistema morale si segua dall'educatore. E la cosa è chiara primicramente pel Cristianesimo, il quale insegna che *milizia è la vita dell'uomo sopra la terra, e i giorni suoi son come quelli d'un bracciante* (1); e il Redentore appose a' suoi discepoli questa condizione: *Chi vuol venire dietro a me, rinneghi se stesso, tolga la sua croce e mi seguiti* (2). Chi non è disposto a combattere contro le sue malvagie inclinazioni, chi non vuol recarsi sulle spalle la croce, vale a dire chi ripugna dal dolore inseparabile dal sagrificio non può esser cristiano, e neppur uomo. Infatti ciò che comanda il Cristianesimo per motivi soprannaturali, lo prescrive ad un tempo la filosofia, sì quella che pone il supremo bene nella virtù e sì quella che lo pone nel piacere; lo stoicismo e l'epicureismo stesso.

Di vero gli stoici distinguevano due classi di beni, cioè quelli che sono proprii dell'uomo e quelli che non dipendono da lui,

(1) Job. vii, 1.
(2) Matth., xvi, 24.

come la sanità, la fortuna e la fama. Ciò posto, volevano che l'uomo si rendesse indifferente a questi, e solo amante e desideroso della sapienza. Or come avvezzarsi a far poca stima dei beni esterni, anche del piacere, fuorchè coll'agguerrirsi contro il dolore, non ripugnando da esso, ma affrontandolo coraggiosamente?

Gli epicurei poi insegnavano che chi vuol godere e crescere i suoi piaceri in durata ed in intensità, deve prepararvisi colla fatica e colle privazioni. La noia che il Tommaseo dice *il più vile dei vili dolori* (1), lo *spleen* degli Inglesi, il *tedio della vita* nascono così dall'accidia che ripugna da ogni fatica, come dall'incontinenza, e dall'intemperanza, cioè dall'abuso dei piaceri sensuali.

Nè solo la religione e la filosofia raccomandano la ginnastica morale di cui favelliamo, ma l'esempio stesso delle nazioni barbare e selvagge.

« Ancor oggidì, dice il Leibniz (*Theod.*, III, 256-57), nazioni intere, come gli Uroni, gli Irocchesi, i Galibisi, e altri popoli d'America, ci danno su ciò belle lezioni: non si può leggere senza stupore con che intrepidezza e quasi insensitività bravano i loro nemici che gli arrostiscono a lento fuoco e li mangiano brano a brano. Se queste genti potessero conservare i vantaggi del corpo e del cuore, aggiungendoli alle nostre cognizioni, ci sorpasserebbero in tutte parti: *Extat ut in mediis turris aprica casis.* In mezzo a noi sarebbero come un gigante a lato di un nano; una montagna a fianco d'una collina:

> Quantus Erix, et quantus Athos, gaudetque nivali
> Vertice se attollens pater Apenninus ad auras.

« Quanto uno straordinario vigore di corpo e di spirito ha di più singolare in questi selvaggi incocciati in un punto d'onore, potrebbe acquistarsi da noi coll'educazione, con mortificazioni ben accomodate al fine, con una gioia dominante fondata in ragione, con un assiduo esercizio di conservare certa presenza di spirito in mezzo alle distrazioni e impressioni più capaci di perturbarlo. Raccontasi qualche cosa di simile degli antichi As-

(1) *Memorie Poetiche e Poesie*, pag. 409.

sassini, soggetti ed allievi del Vecchio o meglio Signore (*senior*) della Montagna. I ginnosofisti degli antichi Indiani avean forse qualche cosa di simile: e quel Calano che diede ad Alessandro Magno lo spettacolo di farsi arder vivo, avea senza dubbio preso il coraggio dai grandi esempi de' suoi maestri e sostenuto prove di grandi sofferenze per non temere il dolore. Le femmine di questi stessi Indiani, che domandano ancor oggidì di essere bruciate coi corpi de' loro mariti, sembrano ancor tenere alcunchè del coraggio di quegli antichi filosofi del paese. »

Vedano dunque le madri se abbiano a titubare, trattandosi di assoggettare i figli a privazioni infinitamente men dure, perchè apprendano a sopportare e vincere il dolore. Non ripugnino dall'avvezzarli a dormire su letto duro, a sopportare, ne' termini consentiti dall'igiene, la fame, la sete, il caldo, il freddo, la stanchezza ed il sonno, ad assoggettarsi a volontarie privazioni; e tutto questo sì per ragioni di utile derivante da maggior vigore di corpo ed animo che si viene in tal guisa acquistando, e sì per motivi soprannaturali proposti dalla Religione.

Art. 2°

Prime cure morali.

Assai prima che giunga l'età del discernimento; che anzi fin dalla primissima infanzia, cioè fin da quando il bambino comincia a riconoscere col sorriso la madre, si vanno formando gli abiti morali. Vero è che non v'ha nulla ancora in essi che possa meritare il nome di atto morale, ma ve n'ha il germe che col tempo si svolge e dà alla volontà quella piega che si può facilmente assecondare, ma è difficile assai di mutare. La prima età è tutta vita di sentimento; e se le prime impressioni non sono guari profonde per la somma mobilità del bambino, divengono tali col tempo e talvolta si fanno indestruttibili per la continua ripetizione degli atti eccitati da esse. Aver dunque cura continua e delicata dei sentimenti che si suscitano nell'animo dell'infanzia è il primo dovere della madre e di chi le coopera in fatto di educazione.

I sentimenti operano sulla volontà e la modificano in due guise diverse: 1° In quanto ne accrescono o ne scemano la forza; 2° In quanto la piegano verso gli oggetti amabili o ne la allontanano. Contrastano e grandemente deteriorano l'insita energia dell'animo tutti i sentimenti di paura e di stanchezza derivanti dal disordine con cui si soddisfà ai bisogni dell'infanzia, o dalla soverchia agitazione delle tenere membra e degli animi. Inspirano avversione al bene i sentimenti d'odio e d'ira. Eppure, come non v'ha nulla di più comune nell'ordinaria educazione dei bambini che l'ingannarli, ed empier loro la testa di vani fantasmi e di sciocche credenze, onde par che si voglia ad ogni costo far loro perdere il buon senso; così non v'ha nulla di più frequente che l'inspirar loro paure e destare spaventi che ne fiaccano l'insita energia ed eccitarne gli odii e le ire, e l'animarli a prender vendetta de' loro mali perfino contro le cose inanimate.

L'educatore adunque deve non tanto impedire che diventino abituali i sentimenti di paura, di ira, di disordine e di irrequietezza, quanto far sì che vi mettano radice i sentimenti opposti. E primieramente egli deve mantenere la calma e la serenità nell'animo.

La calma interna attutisce l'irrequietezza dei loro desideri: la benevolenza ne dirige l'attenzione verso i loro simili e li mette in armonia con essi. È facile aver cura di queste disposizioni le quali si possono dir naturali, perchè basta allontanare ciò che potrebbe turbarle, e sono ad un tempo le più importanti a coltivarsi.

La calma interna si mantiene per mezzo della calma esterna: e per questa ragione fra mille altre, nota la Necker (1), è ancora necessario risparmiare ai bambini il pianto; avvertenza che non vuolsi inculcare alla tenerezza delle madri: se non che elleno non studiano abbastanza il modo di riuscirvi ed attribuiscono al caso molti pianti che non sono senza ragione sufficiente. Il partito più sicuro per una madre vigilante è di supporre sempre che il bambino ha motivo di piangere; e se ella lo cerca diligentemente, troverà che la causa del dolore è più fondata che

(1) *Op. cit.* Liv. II, c. 3.

non si credeva. La prima infanzia, checchè se ne dica, non ha capricci: una speranza delusa, un dolore sentito o previsto sono pressochè sempre la causa delle loro strida.

Uno dei mezzi di prevenirle sarà la massima regolarità possibile nell'ordinamento della loro vita. Quando le stesse impressioni si succederanno nello stesso ordine, a poco a poco si addolciranno le pene e l'aspettazione dei piaceri non sarà mai delusa. La delusione è sovratutto una causa frequente delle loro lagrime. Le loro passioni troppo vivamente eccitate sono anche esse cagione di pianto; il perchè debbonsi evitare le grandi emozioni, quantunque piacevoli. E giova per conseguenza evitare di renderli testimoni de' preparativi che si fanno pel loro pasto. Il desiderio aguzzato dalla vista dell'oggetto che può soddisfarlo, prende in essi una vivacità dolorosa. La certezza di dover essere contentati non li calma punto e la loro speranza è meno piacevole che dolorosa.

Con queste e altre simili cure si manterrà nei bambini la calma abituale dell'anima, bene tanto grande quanto facile a perdersi, bene che è forse il più necessario alla loro morale costituzione, ancor tanto debole e delicata. Quando i nervi sono fortemente scossi penano a ricomporsi e si altera egualmente l'indole e la sanità. Per buona ventura, se non viene turbata, la calma e la serenità dell'animo che favorisce e svolge quanto v'ha di ammirabile e di grande nella natura morale, sempre si trova nella prima età. Ella splende negli occhi del bambino e siede sull'aperta sua fronte. Il bambino lieto e tranquillo sente la gioia della vita; respirare, vedere, agitare le piccole braccia, è una felicità per lui. Egli accoglie con riconoscenza tutta la natura; e pare che quell'anima novella si slanci e voli all'incontro dei benefizi di lei. Non turbiamolo, non alteriamo la soave armonia che si forma nell'animo suo. Finchè il suo sguardo vivace dimostra che la mente è occupata, non rompiamo il corso delle sue idee. Guardiamoci d'interrompere la sua interna attività, la quale è più vera e salutare di quella che loro viene da noi. Io credo, continua la Necker, che noi agitiamo troppo i bambini; non bisogna lasciarli in preda alla noia, è vero: la noia è il letargo dell'anima, ma ciò che rende sì frequente cotesta malattia è l'eccesso delle distrazioni che noi

crediamo di dover loro dare. I contrasti nascono gli uni dagli altri; la calma sola si perpetua indefinitamente. Quanto più un bambino è stato tranquillo, tanto più sarà tale; questa disposizione può essere costante; non così la gaiezza. Anche coi bambini, che l'amano tanto, la gioia è una passeggera e fugace abitatrice del mondo; nol tocca che con piè leggero; vuolsi accoglierla sempre quando viene, chiamarla talvolta soavemente, ma venuta non si deve soverchiamente eccitare. Quando è soverchia, trae dietro di sè il pianto e troppo fortemente scuote le fibre delicate, le quali oscillano ben tosto in contrario verso.

Giova per conseguenza occupare i bambini più delle cose che delle persone. Questa distinzione non è certo molto chiara e precisa innanzi ai loro occhi; ma le cose almeno sono esseri tranquilli che non cercano di provocarli. Con esse ei fanno senza accorgersene continue esperienze, ed il loro giudizio si affina e si matura per mezzo di assidue osservazioni. Presso le persone all'incontro eglino vivono di simpatia e di antipatia. L'azione che gli esseri viventi esercitano gli uni sugli altri mette in movimento tutte le loro passioni, ed è vivissima nei bambini perchè a quell'età è a gran pezza minore e pressochè nulla la comunicazione de' pensieri, a paragone di quella delle emozioni. Ogni loro impressione produce un effetto ed ottiene una risposta: quindi è che tutti i loro desideri sono espressi tostochè concepiti: quindi è che il loro pianto e la collera richieggono continui mutamenti di luogo e di posizione. L'impossibilità di contentarsi di qualsiasi divertimento, di appigliarsi ad una serie d'idee; un'inquietudine affannosa; un'impazienza, un interno turbamento che a tutto nuoce; uno stato d'irritazione dannosa anche alla sanità; tali sono gli effetti dell'azione troppo continua che noi esercitiamo su coteste piccole creature, e che esse esercitano sopra di noi.

Or che diremo, se non solo si eccita soverchiamente la loro sensitività, ed attività, ma si irritano i loro desideri e si deludono, se si contrasta senza ragione alle loro brame, se si puniscono per difetti che non possono conoscere, per colpe di cui sono innocenti, o con pene sproporzionate ed ingiuste? Contro questi errori già ammoniva i genitori S. Paolo, dicendo agli

Efesini e ai Colossesi: *Padri, non provocate ad ira i vostri figliuoli* (1). Ma de' sentimenti benevoli diremo più a lungo negli articoli seguenti.

Art. 3.°

Dell'educazione morale per via dell'esempio.

§ 1.

Dell'esempio morale vivo e presente.

Dopo di aver parlato de' sentimenti che accrescono o scemano la forza della volontà, parliamo di quelli che suscitati dall'educatore nell'animo del suo alunno lo piegano verso gli oggetti amabili o ne lo allontanano.

I sentimenti si suscitano coi sentimenti. A chi non è noto che l'allegrezza, la melanconia, la noia, il riso, lo sbadiglio suscitano ne' presenti, e non solo ne' bambini ma ancora negli adulti, senza che se ne accorgano, e talvolta contro la loro volontà, simili sentimenti ed atti esteriori? L'animo umano rassomiglia ad una corda tesa che oscilla e suona non solo perchè tocca dal dito o dall'arco del suonatore, ma ancora per le vibrazioni dell'aria commossa da altro strumento vicino.

Se dunque l'educatore ama il bene, l'ordine, la virtù; o più chiaramente, se è amorevole verso l'alunno, mite, grave, ordinato, temperante, modesto, generoso e pio; questo stato dell'animo suo si riverbera, a dir così, sull'animo dell'alunno: i sentimenti, onde quello stato risulta, gli si comunicano, e vien così messo sulla via della virtù, assai prima che ne concepisca l'idea.

Questo fatto, che dicesi *simpatia*, ossia tendenza dell'uomo a sentire come gli altri che lo circondano, è connesso con altro fatto dell'umana natura, per cui l'uomo s'atteggia e si dispone ad operare in quella guisa che operano gli altri; ossia l'*istinto d'imitazione*.

La simpatia e l'imitazione sono strettamente legate fra loro,

(1) *Eph.* VI, 4. — *Coloss.* III, 21.

come la passività del senso coll'attività, come il pensiero coll'azione.

Questo nesso dinamico del sentimento coll'istinto, dell'affetto coi movimenti esteriori, deriva dalle due leggi che governano l'attività del sentimento, che sono l'inerzia e la spontaneità. Per la prima non s'inizia nel senziente un movimento se non sia eccitato da un sentimento di piacere o di dolore; per la seconda eccitato od iniziato che sia, il movimento continua, cresce e si propaga, finchè una nuova cagione, ossia il cangiamento del piacere in dolore, o viceversa non susciti una contraria attività. — Per la legge d'inerzia si tende al facile; per quella di spontaneità si tende al piacevole. Ora le azioni ed i movimenti percepiti dal senziente per la comunicazione dei nervi sensori coi nervi motori, sono in lui iniziati e quindi facili, e perciò per la spontaneità sono mantenuti e cresciuti. La qual cosa è sì vera, che gli uomini rozzi istintivamente assecondano ed esprimono coi movimenti della persona i loro pensieri; nè sanno tacitamente pensare, ma pensando parlano ancorchè soli; nè solo parlano, ma gesticolano talvolta in modo vivace.

V'ha dunque nell'umana convivenza comunicazione di sentimenti e di pensieri, i quali suscitano istinti ed attività interne ed iniziali, attività che dilatate ed ingrandite si traducono in atti esteriori ed in movimenti, i quali ripetuti divengono abiti buoni o cattivi secondo la loro relazione alla verità ed alla legge.

La potenza dell'istinto d'imitazione è tale che puossi senza esitazione affermare che i mezzi proprii con cui si educa alla virtù, si riducono sostanzialmente alla virtù stessa. Nessuna teorica, nessuna facondia, nessuna artistica rappresentazione può gareggiare di potenza coll'uomo veramente virtuoso per ispingere gli altri, e specialmente i suoi alunni alle virtù.

Del resto, la potenza dell'esempio morale vivo e presente apparisce non solo dalle accennate leggi del sentimento il quale è cagione del predominio segreto e dell'azione intima e per lo più inavvertita che gli altri uomini esercitano sopra di noi; ma ancora dal modo di operare della ragione e dalla natura del conoscimento umano. La legge morale, espressa astrattamente, assai poco attira e desta l'attenzione delle persone di fantasia

vivace. E però poco commove l'animo, poco eccita gli affetti: mancando l'opera della riflessione, poco se ne comprende la importanza, la bellezza, la necessità. L'esempio ci giova dunque a chiarire la nozione del bene.

Ancora: alla maggior chiarezza del concetto, l'esempio aggiunge maggior determinatezza e vivacità, perchè parla alla fantasia ed alla memoria. I fatti percepiti e ricordati diventano modelli e tipi che tosto appariscono alla mente e ridestano gli affetti, e spingono all'azione. Il fatto altrui, per la vivacità della rappresentazione, si fa in certa maniera nostro proprio. E però l'esempio supplisce all'esperienza.

E finalmente l'esempio non è solamente efficace perchè posto sotto gli occhi è più chiaramente veduto, e ci fa meglio concepire l'idea del dovere, ma ancora perchè, come abbiamo veduto, ogni uomo vivente può eccitare affezioni negli altri uomini con cui usa. Ora queste affezioni, per la funzione sintetica del sentimento, importano non solo un'adesione dell'amatore alla persona amata; ma ancora agli oggetti amati da essa (1).

L'esempio vivente adunque mette in moto tutte le umane facoltà: il sentimento, la fantasia, l'affetto, la ragione e la volontà. Di che apparisce manifesta la potenza della virtù come educatrice. Cotest'azione, per altra parte, è certissima, trattandosi del male. Ci avviene frequentemente di udire dagli altri, e di dire noi stessi, che il conversare o confabulare con certe persone, le quali per altro salvano tutte le sfavorevoli apparenze, ci fa male, e pare che portino intorno a sè un'aura immorale, la quale, respirata, suscita scetticismo, egoismo, viltà in modo, che senza accorgercene, dopo d'averli frequentati, ci sentiamo men buoni di prima (2). Ora quest'azione sarà ella un privilegio del

(1) Questo fatto dell'istinto d'imitazione spiega in modo più largo e più bello, che non è il consueto, la sentenza di Orazio:

> Segnius irritans animos demissa per aures
> Quam quae sunt oculis subiecta fidelibus. — *Art. Poet.*

(2) Il fatto dell'imitazione morale è molto vivamente descritto da Seneca: « Sumuntur a conversantibus mores; et ut quaedam in contactos corporis « vitia transiliunt, ita animus mala sua proximis tradit. Ebriosus convictores « in amorem vini traxit; impudicorum coetus fortem quoque, et, si liceat,

male? non avrà il suo contrapposto e l'antidoto nel bene? Qualunque sia la degenerazione dell'umana natura, la virtù attuata e vivente, a così dire, in un uomo non potrà mai perdere ogni sua attrattiva; nè questo maraviglioso potere essere riserbato solo ai malvagi. La divina Provvidenza non permetterebbe di certo questo sconcio, ella che suscita a quando a quando, massime nelle grandi crisi sociali, uomini tali che costringono la calunnia ad ammutolire, eccitano, per la loro fede, per l'annegazione di se medesimi, per ispirito di sagrifizio ed attività benefica inesausta, l'universale ammirazione, e si fanno, a dir così, centro d'attrazione morale sì forte, da costituire nuove società vigorose e potenti, ordinate non alla produzione della ricchezza, nè alla potenza militare della patria, nè pure solo alla diffusione della scienza, dell'industria o del commercio, ma precipuamente, se non unicamente, a correggere i costumi e a condurre gli uomini alla virtù. La virtù adunque è sola vera madre di virtù: *non accende se non chi arde*, dice un proverbio antico. La legge del mondo fisico, per cui i figliuoli non hanno sostanzialmente altre potenze che quelle dei loro genitori, è vera ed ha pur luogo nel mondo spirituale. Felici i giovani al cui governo fu posto dalla famiglia, o dalla podestà civile, o dalla Chiesa, tal uomo che, a riguardarlo in pubblico come in privato, nelle straordinarie come nelle comuni faccende della vita, non possono scorgere in lui altro che motivi d'ammirazione e d'incoraggiamento a se stessi, se buoni, o di rimprovero continuo, benchè tacito, se mali. Felici quei genitori e quegli istitutori che, avuti tutti i riguardi dovuti alla modestia ed alla verità, possono in certe congiunture difficili troncare ogni nodo di dubbio ed esitazione, dicendo, come S. Paolo: *Siate imitatori di me, come io sono di Cristo* (1).

« virum emolliit; avaritia in proximos virus suum transtulit. Eadem ex « diverso ratio virtutum est, ut omne quod secum habent, mitigent; nec « tam valetudini profuit utilis regio, et salubrius coelum, quam animis pa- « rum firmis, in turba meliore versari. Quae res, quantum possit, intelliges, « si videris feras quoque convictu nostro consuescere; nullique etiam immani « bestiae vim suam permanere, si hominis contubernium diu passa est ».

De Ira, Lib. III, cap. 8.

(1) I. Cor. IV, 16.

Nè ci si dica che tale imitazione, massime ne' primi anni della vita, non può essere altro che cieca, e per conseguenza poco giovevole alla sana coltura morale. Poichè, primieramente, molto precoce può essere lo svolgimento della ragione morale, ancorchè non appariscano gli indizi di essa. In secondo luogo, perchè anche quando la ragione tace, v' ha pure nell'animo umano un'altra potenza, che è il senso morale, per cui istintivamente, senza vederne il perchè, l'uomo abborre in altrui certe azioni che forse perdonerebbe a sè stesso, perchè inconscio di ciò che fa, o per difetto di riflessione, o per la prevalenza della cupidigia. In terzo luogo, finalmente, perchè non è mai troppo anticipato il tempo di formare i buoni abiti, che derivano, come tutti sanno, dagli atti ripetuti, i quali sono eccitati dall'istinto d'imitazione per via de' fatti percepiti, molto prima che la ragione possa apprezzarli, confrontandoli colla legge che non comprende ancora.

Ma poichè gli esempi che cadono sotto gli occhi dell'alunno non possono essere sempre lodevoli ed alcuna volta sono altamente condannabili; poichè si dovrebbe uscire dal mondo per trovare una regione tutta pura e raggiante di virtù indefettibile e perfetta; all'aspetto che improvviso od anche preveduto, presentasi del male morale, che cosa debbe fare l'educatore?

Uopo è distinguere più casi: o l'esempio biasimevole è dato dall'educatore stesso o da altri. Se da lui; vuolsi nuovamente distinguere: o questo esempio è eccezionale ed opposto all'ordinario tenore della sua vita, oppure continuo ed abituale. In questo secondo caso, egli deve assolutamente rinunziare al suo uffizio, e perchè ne è indegno, e perchè corromperebbe fin nel fondo dell'animo l'alunno pervertendone la coscienza. Lo stesso si dica se l'atto reo venuto a conoscenza dell'alunno supponesse un abito precedente, un vizio consumato.

Ma se il torto, di cui è colpevole l'educatore, sia accidentale e di tal natura che all'umana fragilità si possa condonare; allora egli può menomarne od anche impedirne del tutto i cattivi effetti, confessando candidamente la colpa e rimproverando pel primo se stesso.

« Ne craignez point, dice il Fénélon, de parler des défauts
« qui sont visibles en vous, et des fautes qui vous auront échappé
« devant l'enfant. Si vous le voyez capable d'entendre rien

29

« là-dessus, dites-lui, que vous voulez lui donner l'exemple de se
« corriger de ses défauts, en vous corrigeant des vôtres. Par là
« vous tirerez de vos imperfections mêmes de quoi instruire et
« édifier l'enfant, de quoi l'encourager pour sa correction ; vous
« éviterez même le mépris et le degoût que vos défauts pour-
« raient lui donner pour votre personne » (1).

Bellissimo pensiero di quella grande affettuosissima anima del Vescovo di Cambrai ! ma questa schiettezza, questa semplicità, questa umiltà veramente cristiana, oh quanta virtù suppone nell'educatore! Oh quanti bei frutti soffoca nel loro germe l'orgoglio d'un istitutore che non sa confessarsi uomo, e con ostinata menzogna si pone in tutte le azioni sue, come tipo dell'alunno! I fanciulli hanno occhi di linee sui suoi difetti, e vedendo la vivente contraddizione tra i fatti e i detti, tra ciò che esige da loro e ciò che perdona a se stesso, lo disprezzeranno, e un maestro disprezzato non è più buono a nulla.

Quindi è agevole il conchiudere, per dirlo di passaggio, come l'arte dell'educazione abbia questo carattere distintivo, fra tutte le arti, che non benefica chi la esercita meno di quelli a cui benefizio viene esercitata. Il sarto non veste se stesso, il muratore non edifica la propria casa, l'avvocato non difende le sue ragioni, il medico non cura la propria salute direttamente, e nell'atto stesso che l'uno veste, l'altro edifica, questi difende, quegli cura il suo cliente; laddove l'educatore non può perfezionare altrui se non perfeziona continuamente se stesso. « Non è vero maestro, dice il Tommaseo, chi non sente in se stesso di poter essere tanto giovato dal discepolo, quanto egli al discepolo giova, esserne giovato a meglio determinare le proprie idee, a compire le imperfette, a confermare le mancanti di prova; esserne giovato a meglio comunicarle, a parlare con più proprietà, con più facondia, con più parsimonia; esserne giovato (che più importa) a domar l'impazienza, a mansuefare l'animo, ad ingentilire se stesso, e rendersi sempre più degno di beneficare e la presente e le generazioni avvenire. Il maestro deve gratitudine al giovane da lui illuminato, come il ricco al povero da lui sovvenuto, e chi crede beneficare senz'accor-

(1) *De l'Education des filles*, chap. v.

gersi di ricevere nell'atto stesso la mercede del benefizio è più miserabile dei pezzenti, più degli illetterati ignorante ».

Che se l'esempio malvagio provenga da altri, allora vuolsi pure distinguere il caso in cui le persone che sono di scandalo siano amate, riverite, influenti sull'animo dell'alunno, poichè ne sarebbe impossibile l'educazione morale; e dovrebbe perciò essere allontanato, o posto in condizioni tali che ogni contatto con siffatte persone venisse impedito. Allora soccorrono alla casa paterna gli istituti pubblici, ed alla corruttela d'uno di questi il buon governo di altri. La qual cosa dimostra la necessità di tali ordini legislativi, per cui, senza ledere la libertà, siano in modo efficace e conveniente tutelati i costumi e la fede.

Ma se il mal esempio provenga da persone che non esercitano alcuna autorità od influenza morale sugli alunni; se questi non siano con esse in famigliare consorzio; se transitorio ed occasionale, anzichè ordinario e costante, sia lo spettacolo della rea condotta; in una parola, se non contamini i penetrali domestici, nè turbi l'ordine e la santità dell'istituto educativo, allora è possibile imitare la provvidenza che trae il bene dal male e volgere in istrumento d'edificazione ciò che per sè sarebbe cagione di rovina. Poichè il contrasto medesimo de' sentimenti che sorge nell'animo dell'alunno dalla contemplazione dell'onestà, della mitezza, temperanza, religiosità delle persone amate e dalla vista inaspettata dell'abbiettezza, della violenza, dell'intemperanza, dell'empietà, fors'anco, di altri uomini ignoti o disonorati, può giovare ad accendere più vivo l'amore e la stima verso i primi, e ad inspirar più profonda l'avversione, il disprezzo verso quei vizi che non si conoscevano che di nome (1). Regola generale: possono essere innocui, e fors'anche talvolta stimolo a maggiore virtù, gli esempi pravi, quando sia profondo nei petti giovanili l'amore al bene, e forte il

(1) « Molto possono e fanciulli e uomini apprendere per la via de' contrarii. Quand'uno ha in sè l'imagine del bello, il sentimento del bene; allora il brutto e il male fanno più vive in lui quell'imagine e quel sentimento. Anco per tal modo i men buoni servono ai buoni. Non già che si debbano cercare siffatti contrapposti: ma gli inevitabili s'hanno a usare così ».

N. Tommaseo, *Pensieri sull'educazione*. — Milano 1864.

disprezzo, per non dire la ributtante sorpresa, al vedere i fatti immorali. Una sola eccezione deve farsi a questa massima per quanto può destare nella fervida fantasia della gioventù imagini lubriche, o suscitare istinti fino allora sopiti. Tolto questo caso, il virtuoso ed accorto educatore può, come abbiam detto, valersi dei fatti rei a benefizio della moralità dell'alunno.

Così raccontasi che adoperassero gli Spartani. Per ispirare nei giovanetti l'abborrimento all'intemperanza, presentavano loro il lurido spettacolo di un ubbriaco. Così dagli esempi del male il padre di Orazio, secondo che questi racconta, ricavava ottime lezioni morali (1).

Dai mali esempi tornando ora ai buoni, è necessario che l'educatore dilati, a dir così, l'orizzonte morale che sta sotto gli occhi dell'alunno, ed uscendo dalla casa paterna o dall'istituto educativo gli presenti il quadro delle virtù nelle varie condizioni umane e specialmente in quelle che debbono vincere maggiori ostacoli e sono fornite di minori soccorsi. Le povere officine, le catapecchie, gli ospedali, in chi lavora ed in chi soffre e più in quelli che ne consolano i dolori, hanno i loro eroi, la cui contemplazione ricompensa largamente in fatto d'istruzione coloro che vi si accostano per sovvenire alla miseria o per ammirarvi la carità operativa, solerte ed assidua. Oh quante

(1) Insuevit pater optimus hoc me
Ut fugerem, exemplis vitiorum quæque notando.
Cum me hortaretur, parce, frugaliter, atque
Viverem uti contentus eo, quod mi ipse parasset:
« Nonne vides, Albi, ut male vivat filius? utque
Barrus inops? magnum documentum ne patriam rem
Perdere quis velit! » A turpi meretricis amore
Cum deterreret: « Sectani dissimilis sis! »
. . . . Sic me
Formabat puerum dictis: et sive iubebat
Ut facerem quid: « habes auctorem quo facias hoc: »
Unum ex indicibus selectis obiiciebat:
Sive vetabat: « An hoc inhonestum et inutile factu
« Necne sit, addubites, flagret rumore malo quum
« Hic, atque ille? » Avidos vicinum funus ut ægros
Exanimat, mortisque metu sibi parcere cogit:
Sic teneros animos aliena opprobria sæpe
Absterrent vitiis. *Sat.* lib. I, 4.

volte arrossirono gli opulenti scoprendo tanta pazienza, rassegnazione e dolcezza nei poverelli soffrenti, abbandonati, schifati, sprezzati! Perchè non farne spettatrice la gioventù, che altri crede d'istruire coi libri? perchè non aprire ad essa le porte di quegli umili asili della virtù e del sacrifizio? Ah! se convenissero costà alcuna volta coloro che preparati dall'educazione e dalle lodi, sostenuti dall'opinione e dagli sguardi del mondo, con sì poche prove da sopportare, con tanti soccorsi in pronto osano in mezzo alle dolcezze ed alle gioie della vita muover dubbi sull'umana libertà e sulla realtà della virtù! Se venissero quegli uomini che contrastando all'umana natura le sue più belle prerogative, sono pur sì superbi! Se venissero e volessero vedere si sentirebbero umiliati; apprenderebbero ciò che v' ha di grande, di vero, di serio negli umani destini, e troverebbero là il rimedio alla loro frivolezza e la risposta ai loro sofismi.

Piacemi riferire a questo proposito il detto d'una donna dotata di gran mente e di cuore ancor più grande. Ella animava un giorno un curato a fondare associazioni di carità nella sua parrocchia. Signora, le rispose il curato, io non ne sento il bisogno, i miei poveri non mancano di nulla. Signor curato, soggiunse la donna: se i vostri poveri non mancano più di nulla, *abbiate almeno pietà de' vostri ricchi* (1).

§ II.

Del tipo morale e degli esempi storici.

Quantunqoe bello, imitabile, edificante sia l'esempio che porgono al fanciullo gli educatori nella famiglia od in un istituto, supposizione la quale pur troppo non si verifica abbastanza frequentemente; le imperfezioni ed i vizi, ond'è circondato, richieggono che si sollevi il pensiero di lui in regione più pura e lo si aiuti a concepire il tipo dell'uomo perfetto, e modellare sovr'esso i suoi costumi. Il tipo morale sublima, idealizza l'esempio vivente dell'educatore e di chi lo aiuta, ed in mancanza di

(1) MULLOIS, *Manuel de Charité*, chap. I. — Paris 1855.

quello od anche unitamente con esso, simile, benchè minore effetto producono gli esempi morali che a conforto e ad onore dell'umanità ci vien narrando la stòria. Or come può l'uomo salire colla mente all'idea della perfezione morale, e formarsene il concetto tipico, concreto, vivo ed imitabile? Non gli soccorrono che tre vie: la *fantasia*, la *ragione*, e la memoria sociale, ossia la *tradizione storica*, se pur questa non gli vien meno. Quindi tre sorta di tipi morali: *fantastico*, *ideale*, *reale*.

Gli antichi, mancando d'un tipo reale e storico, dovettero di necessità o foggiarsene uno colla fantasia, o cercarne i caratteri col raziocinio e col criterio del bene morale. Seguirono la prima via gli Stoici, la seconda Platone. Fantastico è il tipo morale, ossia il sapiente degli Stoici, il quale era beato anche nel toro di Falaride; fantastica l'assoluta imperturbabilità che gli si attribuiva, poichè l'uomo può cessare di vivere ma non di sentire. Ideale all'incontro e più solido, perchè più conforme all'umana natura e dignità, fu il tipo platonico; l'uom giusto alle prese colla mala fortuna, quale è stupendamente descritto nel secondo libro della Repubblica. In quel tipo si scorge l'energia della volontà diretta ad un altissimo fine: ma questo fine non è determinato; resta sempre a cercare qual sia il bene da effettuare, in quali modi si debba, e con quali aiuti si possa effettuare. Il perchè gli Stoici furono derisi, Platone fu ammirato ma non riformò i costumi. Il tipo dell'uomo perfetto non apparve nella sua integrità e divinità alle menti de' mortali, fuorchè in Gesù Cristo, Redentore degli uomini. Prima di lui si aveva il precetto: ma questo non era confortato dall'esempio, fuorchè in alcune virtù particolari, come nell'innocenza d'Abele, nella fede d'Abramo, nella castimonia di Giuseppe, nella penitenza di Davide, nella carità di Tobia, ed in alcune altre virtù che risplendettero ne' Patriarchi e ne' Profeti. Il tipo dell'umanità poteva essere l'uom retto, quale fu creato da Dio; ma la colpa bandì così presto l'innocenza dal soggiorno dell'Eden, che non vi potè essere una storia della primitiva famiglia, e della società incorrotta da tramandarsi ai posteri come modelli.

Unico dunque sorse ad educazione dell'umanità Gesù Cristo per mostrare agli uomini la possibilità della virtù, e la via che

si deve seguire da chi vuol raggiungere il fine della sua creazione. Egli lo disse: *Io sono* VIA, VERITA' *e* VITA (1): *Io sono la luce del mondo, chi vien dietro a me, non cammina nelle tenebre, ma avrà lume di vita* (2).

Provare che in lui si accolgono e si concentrano in tutta la loro pienezza e perfezione i due elementi, ideale e reale, e che perciò Egli è l'archetipo dell'umanità, non tocca alla Pedagogica, ma alla Morale ed alla Teologia che ne dimostra la Divinità (3). A noi giova bensì accennare, come nella sua ammirabile semplicità ed unità di persona egli dia luogo a tutte le possibili varietà d'imitazione; e che, come negli ordini scientifici un principio conduce a sterminato numero di conseguenze, le quali però non esauriscono la virtù infinita di esso; così per mezzo di Cristo il tipo dell'umanità può riflettersi come la luce, e moltiplicarsi in miriadi d'uomini perfetti, le cui virtù, benchè insieme riunite, non possono adeguare la virtù del modello, che han preso ad imitare; in quella guisa che il finito per quanto s'aumenti e si dilati, non può mai agguagliare l'infinito.

Questa verità comprese il credente del medio evo, quando scrisse il libro che primo in ordine di eccellenza vien dopo i libri sacri. E veramente il Salvatore unifica in se stesso tutti gli estremi delle virtù necessarie a tutte le condizioni umane,

(1) JOANN., XIV, 6.

(2) JOANN., VIII, 12.

(3) Ci piace citare una laconica ed epigrammatica dimostrazione del domma fondamentale del Cristianesimo, data da un illustre Professore della Università subalpina:

« Nonne Deus, cui *viventi* morbi, maria, daemones parent; *morienti* templum, montes, sol parentant; *e mortuis suamet vi excitato* sepulcrum, cœnaculum, cœlum patescunt? » (DETTORI, *Theol. Moralis*, vol. I, pag. 51). E la ricordanza del Dettori ci suggerisce ben altro e più potente lavoro su quest'argomento, pubblicato da un suo vivente discepolo, il quale fra i confutatori del Rènan ben si può asserire aver riportato la palma. Tanta è la ricchezza d'erudizione filologica e storica di cui fa prova; tanto il vigore di raziocinio, e la vivacità e l'arguzia dello stile, tanta ancora la novità e l'acume che reca in quelle difficili questioni, che si può senza tema di errore affermare fin d'ora avere da durare nella memoria dei posteri, come già avvenne altre volte, nella storia del Cattolicismo, il nome del confutato in grazia del confutatore. *Vita di Gesù, romanzo di E. Rènan preso ad esame dal Prof.* GIUSEPPE GHIRINGHELLO. Torino, Marietti, 1864.

rivela e sancisce tutti i principii restauratori dell'umanità. Di vero se parlate ai grandi ed ai potenti della terra, chi più grande di Lui, figliuolo d'eterno Padre come Dio, discendente, come uomo, dal più grande de' Re d'Israele, promesso dalle origini del genere umano, prenunziato da' profeti, aspettato dalle genti? chi più potente di Lui che parla, e risorgono i morti dalla bara, che accenna, e si quetano i venti e le tempeste?

Se parlate ai piccoli ed ai poveri, chi più povero di Lui figliuolo d'un fabbro che è sprezzato nella sua patria, che non ha un tetto ove ripararsi, un origliere ove adagiare il capo? Chi più infelice dell'uomo che fu da Isaia rassomigliato al *virgulto ed al tallo che spunta da terra sitibonda*, e detto *il dispregiato e l'infimo degli uomini, uomo di dolori, e che conosce il patire? — Veramente egli prese sopra di sè le nostre infermità, e portò i nostri dolori, e noi lo riguardammo come un lebbroso e come flagellato da Dio, ed umiliato* (1).

Se parlate ai dotti, chi più sapiente di lui, che è la stessa Sapienza di Dio, che confonde ancor fanciullo i dottori della Sinagoga, che fa ammutoliro i sofisti Farisei, che predice l'avvenire, che vede le cose remote egualmente che le vicine? Se parlate agli indotti, la cui vita non indagò i misteri della scienza, ma riposò in quelli della fede, chi più riverente al comando del Padre, chi meglio s'inchina e riconosce l'onniscienza divina, innanzi alla quale l'umano sapere è nulla?

Egli accoglie in sè parimente tutte le virtù più disparate, la magnanimità, la fortezza, il coraggio religioso e civile, e l'umiltà, la modestia, la mitezza, quale non capiva ancora nelle menti umane. Tempestava contro i Farisei ed assolveva la donna adultera; cacciava col flagello i mercatanti dal tempio, ed accettava l'ospitalità di Zaccheo; si confessava figliuol di Dio in faccia ad Erode, ed invitava a sè i fanciulli; benediceva le nozze, e lodava la verginità; rimproverava a Gerusalemme l'uccisione dei profeti, e perdonava ai suoi crocifissori.

In tal maniera instaurava col fatto egualmente che coll'autorità della sua parola tutti i principii della religione e della

(1) Isaia, liii, 2, 3, 4.

morale, dello Stato e della famiglia, dell'educazione e dell'economia, della scienza e della vita.

Instaurava il principio religioso predicando il culto di Dio in ispirito e verità. *Verrà il tempo*, diceva alla Samaritana, *anzi è venuto, in cui gli adoratori veraci adoreranno il Padre in ispirito e verità... Iddio è spirito: e quei che lo adorano, adorarlo debbono in ispirito e verità* (1).

Instaurava il principio morale fondando i doveri verso l'uomo sui doveri verso Dio. *Amerai il Signore Dio tuo con tutto il cuor tuo, e con tutta l'anima tua, e con tutto il tuo spirito. Questo è il massimo e primo comandamento. Il secondo poi è simile a questo: Amerai il prossimo tuo come te stesso* (2).

Instaurava il principio politico consacrando i diritti del principato, quando confondeva la maligna versuzia dei Farisei con quel comandamento: *Rendete a Cesare quel che è di Cesare, e a Dio quel che è di Dio* (3), a cui consuona il precetto di S. Paolo: *Siate soggetti* (alla podestà dei principi) *com'è necessario, non solo per tema dell'ira, ma anche per risguardo alla coscienza... conciossiachè sono ministri di Dio che in questo stesso lo servono* (4). Ma collo stesso grand'animo con cui ne fermava i diritti, ne proclamava pure i doveri, lontano del pari dal celare la verità, e dal lusingare le pretese de' grandi o de' piccoli, come è uso dei politici addetti ad opposte fazioni. *Voi sapete*, ei diceva ai discepoli, *che i principi delle nazioni la fan. da padroni sopra di esse, e i loro magnati le governano con autorità. Non così sarà fra voi: ma chiunque fra voi vorrà essere più grande, sarà vostro ministro: e chiunque fra voi vorrà essere primo, sarà vostro servo: siccome il Figliuolo dell'uomo non è venuto per essere servito, ma per servire e dare la sua vita in redenzione per molti* (5).

Instaurava il principio della famiglia col richiamare il matrimonio alla primitiva sua unità e perpetuità (6) abolendo la

(1) Joann., iv, 23.
(2) Matth., xxii, 37, 38, 39.
(3) Matth., xxii, 21.
(4) Rom., xiii, 5, 6.
(5) Matth., xx, 25-28.
(6) Ib., xix, 3 segg.

poligamia ed il divorzio, e col santificare le nozze elevandone il contratto a dignità di sacramento (1).

Instaurava il principio dell'educazione rappresentandoci i bambini circondati e protetti dalla tutela degli Angeli: *Guardatevi*, diceva ai discepoli, *dal disprezzare alcuno di questi piccoli, conciossiachè io vi fo sapere che i loro Angioli ne'cieli vedono perpetuamente il volto del Padre mio che è nei cieli* (2). E fulminava i loro corruttori: *Chi scandalizzerà alcuno di questi piccolini che credono in me, meglio per lui sarebbe che gli fosse appesa al collo una macina da asino, e che fosse sommerso nel profondo del mare* (3): e gl'invitava finalmente al suo divino amplesso rimproverando i discepoli che ne li allontanavano: *Lasciate che i piccoli vengano da me e nol vietate loro: imperocchè di questi è il regno di Dio* (4): con che egli dava ragione del Terenziano precetto: *Massima è la riverenza che si deve ai fanciulli.*

Instaurava il principio economico quando prescriveva ai ricchi ed agiati: *Fate elemosina di quel che vi avanza* (5). La piaga del pauperismo non si guarisce, se alla distribuzione violenta delle ricchezze voluta dagli utopisti non si sostituisce l'elargizione spontanea inspirata dalla carità e prescritta dal Vangelo, il quale pone in essa il carattere della perfezione morale: *Se vuoi essere perfetto, va, vendi ciò che hai, e dàllo ai poveri, ed avrai un tesoro nel cielo* (6).

Instaurava il principio della scienza: *Io sono la luce del mondo* (7), diceva Gesù di se stesso: e l'apostolo Giovanni lo chiamava *la luce vera, che illumina ogni uomo che viene in questo mondo* (8).

Instaurava il principio della vita: *Io sono la vite, voi i tralci. Siccome il tralcio non può per se stesso dar frutto, se non si tiene nella vite: così nè meno voi, se non vi terrete in me... Chi si*

(1) *Ephes.*, v, 32.
(2) Matth., xviii, 10.
(3) Ib., v, 6.
(4) Marc, x, 14.
(5) Luc., xi, 41.
(6) Matth., xix, 21.
(7) Joann., viii, 12.
(8) Ib., i, 9.

tiene in me, e in chi io mi tengo, questi porta gran frutto: perchè senza di me non potete far nulla (1).

Con questi principii il Redentore poneva la base del vero, indefinito, universale progresso dell'umanità, non predicando la riforma delle istituzioni politiche, le quali sono sempre a un dipresso come le fanno gli uomini, ma quella degli individui, e rammentando che il fine della vita non è la felicità terrena, ma la beatitudine futura, conquistata a prezzo di dolori e di pianto. *Beati coloro che piangono. Beati coloro che soffrono persecuzione per amore della giustizia, perchè di questi è il regno de' cieli* (2).

E pose finalmente il culmine al nuovo edifizio della città di Dio colla Gerarchia della sua Chiesa cui fece depositaria, banditrice ed interprete della sua dottrina, e ministra del culto divino; assicurandola colla veracità della sua parola fatidica, e colla autorità comprovata dalla potenza con cui dominava i venti e le tempeste, la vita e la morte, e promettendole un imperituro avvenire e la vittoria su tutte le potenze nemiche (3). E diciotto secoli già confermarono il vaticinio e sono arra de' secoli futuri.

Che se nella divina sua natura, sapienza e virtù noi cerchiamo qual è il pregio predominante che costituisce il carattere di Cristo, egli stesso ce lo indica dicendo: *Imparate da me, che son mansueto ed umile di cuore, e troverete riposo alle anime vostre* (4). E per questa mitezza ed umiltà sovrattutto si distingue e s'innalza come un Dio su tutte le virtù del Paganesimo e della umanità destituita de' sussidii sovrannaturali. « Quando Catone, dice il Malebranche (5), fu battuto in viso, non se ne inquietò, non se ne vendicò, e neppure perdonò: ma alteramente negò che gli si fosse fatta ingiuria. Ei voleva esser creduto infinitamente superiore a coloro che lo avevano battuto. La sua pazienza non era che orgoglio: ella era pungente ed ingiuriosa per coloro che lo avevano bistrattato: e

(1) Joann., xv, 4, 5.
(2) Matth., v, 5, 10.
(3) Luc. x, 16. — Matth. xvi, 18, 19. — Ib. xxviii, 19, 20.
(4) Matth., xi, 29.
(5) *De la Recherche de la Vérité.* Liv. ii, Troisième Partie, Ch. iv.

Catone con quella pazienza stoica dava a divedere che egli riguardava i suoi nemici come bestie, contro le quali sarebbe stato vergogna mettersi in collera. Egli è quel disprezzo de' nemici, e quella grande stima di se stesso che Seneca chiama grandezza d'animo: *Maiore animo non agnovit, quam ignovisset* (1). Confonde Seneca la magnanimità coll'orgoglio, e separa la pazienza dall'umiltà..... Ma quando un servo del sommo Sacerdote diede uno schiaffo a Gesù Cristo, questo sapiente de' Cristiani confessa che quel servo è stato capace di offenderlo. Come Catone ei non s'inquieta, non si vendica, ma come realmente offeso, perdona. Ei poteva vendicarsi e perdere i suoi nemici, ma soffre con una pazienza umile e modesta che non è ingiuriosa a nessuno, neppure a quel servo che l'aveva offeso ».

Di che apparisce che la superiorità di Gesù Cristo per tutte queste ragioni è inarrivabile. Il discepolo fa obbliare il maestro: il Cristo solo domina le proprie opere e rimane superiore ai suoi imitatori. Alessandro, Cesare, Carlo Magno, Napoleone possono essere paragonati fra loro, può sorgere un capitano che sia di loro più grande. Demostene, Cicerone, il Segneri, il Bossuet possono essere superati. Gesù Cristo solo grandeggia su tutta l'umanità. Eppure egli è il più imitabile modello di virtù che sia stato proposto alle plebi del pari che ai sapienti. « Seguìto dai Greci, quantunque non abbia fondato una setta filosofica; riverito dal Bramino, quantunque appartenga alla casta dei peccatori; adorato dall'uomo rosso del Canadà, quantunque sia della razza pallida che egli detesta (2) ». Tutti i popoli, qualunque ne sia il grado di civiltà, di coltura e di potenza, alzano gli occhi alla Croce e vi trovano salute, verificando col fatto la profezia del Cristo che disse: *Quando sarò levato da terra, trarrò tutto a me* (3).

(1) *De Constantia Sapientis*, XIV.

(2) WISEMAN, *Discorsi sulla connessione della Scienza e della Religione rivelata*. Disc. 4°.

(3) JOANN., XII, 32. *Cum exaltatus fuero a terra, omnia traham ad me ipsum.* « La morte mia, ancorchè obbrobriosa, perchè morte di croce, sarà il vero principio della mia gloria e della mia esaltazione: trarrò dalla stessa croce, divenuta argomento di benedizione e di salute, tutti a me i popoli della terra ». M.gr MARTINI, in l. c.

Quantunque il Salvatore sia il tipo dell'umanità e perciò il primo e l'ultimo oggetto della nostra imitazione, non ne consegue però che si debbano escludere gli esempi storici somministratici da coloro che lo imitarono, oppure, senza conoscerlo, governarono o tutta o parte della loro vita conformemente ai principii morali inseriti da Dio nel cuore e nella mente umana e perfettamente attuati nella vita dell'Uomo-Dio. Poichè il bene è sempre bene, ovunque si trovi, come il vero è sempre vero, da chiunque venga attestato.

Primi adunque vengono in ordine di dignità i Santi. Le famiglie del primitivo Cristianesimo facevano loro delizia della lettura degli Atti dei martiri, ed ancora a nostra ricordanza il Leggendario de' Santi era il libro che consolava nelle lunghe sere d'inverno i campagnuoli e gli artigiani, e ravvivava la loro virtù nella speranza dell'immortalità beata.

Questo santo costume a poco a poco si perde, come si oscura la fede. Per tenerlo in vita, alcuni scrittori ridussero ai principii di sana critica quelle narrazioni, e ne corressero lo stile perchè non urtasse il delicato gusto de' tempi. Tale fu l'opera del Butler in Inghilterra, del Cesari e d'altri in Italia. Molto tuttavia ci rimane a fare in questo proposito.

Per la stessa ragione sono imitabili i Patriarchi, i Profeti e tutti i santi uomini dell'Antico Testamento, che preludiavano coi loro costumi all'eroismo cristiano. Il perchè la Storia Sacra, e la Storia della Chiesa non sono che due momenti della virtù, che si svolge nel genere umano sotto l'influsso della grazia divina, dei quali l'uno precede, l'altro sussegue al momento mediano del Vangelo, quando la virtù divina per essenza si manifesta, come il sole al mezzodì, in tutto il suo splendore e nella sua perfezione assoluta per l'unione ipostatica delle due nature umana e divina nel Salvatore.

Tuttavia la virtù soprannaturale e perfetta non esclude, anzi compie e solleva a più alta potenza la virtù naturale, di cui diedero esempi gli uomini, anche allora che erano avvolti nelle tenebre del Gentilesimo. Noi dunque non dobbiamo neanco rifiutare questi esempi, tuttavolta che siano imitabili, e la frugalità, la temperanza, la continenza, la fortezza, la magnanimità, il sacrificio della vita che l'uomo fa in benefizio degli altri uomini

pagana; se, in una parola, i tipi della virtù, o lo dicano espressamente, o lo lascino intendere, non si trovano altrove che nelle storie Greca e Romana: egli è chiaro che i giovani a cui la famiglia, il direttore spirituale, il parroco insegnò la necessità della fede, dell'umiltà, della grazia divina, della redenzione, saranno naturalmente condotti a dire a se stessi: ma! se questi uomini furono grandi, furono sommi, furono ammirabili senza tante melanconie cristiane, perchè non potremo esser anche noi? Ed ecco aperta la porta all'incredulità, all'indifferenza religiosa, al razionalismo; ecco distrutto con una mano l'edificio che si costruiva coll'altra.

§ III.

Del modo d'imitare gli esempi morali.

Dopo aver parlato dei fonti degli esempi da imitare, vuolsi far cenno del modo d'imitarli. Non basta proporci buoni esempi; quel che più importa è di appropriarceli, è il genere d'istruzione che se ne ricava. Dacchè i modelli dell'antichità furono dissepolti e restituiti alle lettere ed alle arti, non si cessò di dire e ripetere « imitate gli antichi »: e la moltitudine ha creduto che si trattava di foggiare le opere moderne sulle antiche, riproducendo gli stessi soggetti, osservando le stesse proporzioni, impiegando gli stessi mezzi. Invano un piccol numero d'uomini egregi gridava: È questo forse un imitare gli antichi? imitateli, sì, ma divenendo ciò che essi furono, osando, come loro, di pensare da voi! Siate semplici, ingenui, nuovi com'essi! I saggi parlarono, ed ancora adesso difficilmente ottengono d'essere ascoltati.

Lo stesso è degli esempi offerti alla nostra imitazione nell'ordine morale: noi diremo agli alunni della virtù: contemplate quei Grandi, ma per vivere della loro vita! Che vale copiare servilmente le loro azioni? ispiratevi ai loro motivi generosi, accendete nei vostri cuori la fiamma che ardeva ne' loro petti, apprendete a conoscervi, a consultar la coscienza più che l'opinione, ad agire da voi stessi.

V'hanno dunque due foggie d'imitazione, una passiva e cieca; l'altra attiva, riflessiva e libera. La prima vede l'esempio e lo segue; la seconda lo medita, lo interpreta. Di che puossi dire che l'una è in ragione inversa dell'altra.

La prima, indifferente di sua natura, è preparata al contagio del vizio e dell'errore; la virtù e la verità nelle sue mani perdono il loro carattere, l'una si spoglia quasi del suo merito, l'altra della sua evidenza.

La seconda sceglie e discerne: accetta gli esempi come soccorsi, non come catene: insegna alle anime generose l'uso delle loro forze, ne rivela il segreto e la potenza.

Il Correggio esclama: « Son pittore anch'io! » Alla vista dei grandi modelli di virtù un simil grido sfugge dalla bocca d'una anima generosa che prima ignorava se stessa; e dice: « Son capace anch'io d'aspirare al bene ». Le facoltà sopite aspettavano un impulso per destarsi. Nell'esempio altrui, come in una sorta di specchio, l'anima imparò a conoscersi: nel tipo delle belle azioni presentate a' suoi sguardi ella ha scoperto la sua vera vocazione; scoperta sublime, che deciderà forse della sorte di tutta la vita.

A coltivare cotesto discernimento in fatto d'imitazione, giovano alcune avvertenze. E primieramente, ad eccezione del tipo morale, che a tutti gli altri sovrasta come il principio a tutte le sue conseguenze, e che partecipa de' caratteri dell'idea e del fatto, divino come l'una, evidente e certissimo come l'altro; non basta un esempio unico: le idee si fanno ristrette, si corre rischio di confondere l'accessorio col principale. Giova ricorrere ad esempi lontani e vicini, di cristiani e di pagani, d'uomini dotti ed indotti, di deboli, di potenti, d'ambi i sessi, di tutte le età. Giova esporli nella loro compitezza, indicando le cause dei grandi fatti, i motivi delle generose azioni, il modo con cui si formarono e si educarono le anime eroiche, i gradi per cui salirono alla loro altezza, i pericoli che evitarono, gli ostacoli che superarono, e le lotte che dovettero sostenere. Per questi motivi, ai fatti isolati son preferibili le biografie. Tale è il metodo prescelto dalla Chiesa.

I popoli pagani collocarono fra i semidei quei personaggi che meglio eransi segnalati per belle e grandi azioni. Si supponeva

che gli eroi avessero conservato colla Divinità una più prossima parentela, e mettevasi perciò la ricordanza dei loro esempi sotto la tutela del pubblico culto, aggiungendo all'autorità degli esempi tutta la potenza della religione. Ma quanto il Cristianesimo ha nobilitato ed esteso questi omaggi alla virtù! Egli scelse i modelli in tutte le regioni della terra, in tutte le condizioni della società, insegnò al mondo ad onorare le virtù umili ed oscure, trovò i suoi eroi nel seno delle arti più povere e neglette, li scoprì sotto i cenci nell'indigenza, costrinse il nostro orgoglio e la nostra frivolezza a prostrarsi innanzi ai loro altari, trovò esempi per tutti, precipuamente per quelli che più ne hanno bisogno (1).

Tuttavia, mentre s'inculca la necessità di adoperare, imitando i buoni esempi, la propria ragione; mentre si vuol emancipare la gioventù dal giogo della pedanteria, non dobbiamo dimenticare un altro pericolo già da noi notato (2), che s'affaccia all'età più balda e confidente in se stessa, ed è il disprezzo d'ogni imitazione. Questo pericolo è più grave del suo opposto; perchè se l'imitazione cieca nasce da ignoranza, imperizia, e dal sentimento della propria debolezza, e nei primordi della vita ed in alcune classi d'uomini è inevitabile; il disprezzo d'ogni esempio nasce da orgoglio, da presunzione accompagnata e derivante da altro genere d'ignoranza, voglio dire dall'ignoranza di se stesso e delle proprie forze, dall'ignoranza de' limiti dell'umana potenza, dall'ignoranza delle condizioni imposte da Dio al crescere e allo svolgersi delle forze create.

Nessun uomo è assolutamente nuovo, perchè nessun uomo è creatore. L'opera più maravigliosa de'grandi ingegni tutta si riduce a fecondare, svolgere i germi della scienza, dell'arte e della virtù, che sono dati dalla natura e dalla storia, dalla società e dalla Religione. Tutti siam figli de' nostri padri, non solo nella vita fisica, ma e nella vita intellettiva, ed artistica, e nella vita morale. Rompete il vincolo della tradizione che lega insieme i secoli, e le succedentisi generazioni degli uomini, voi non uscite più della barbarie, rendete impossibile ogni progresso;

(1) DEGERANDO, *Du perfectionnement moral.* Liv. III, sect. II, ch. 1.
(2) Pag. 364.

gli uomini rimangono perpetuamente bambini (1). Di quest'orgoglio, che sprezza la tradizione, la storia, gli esempi, nascono i sofisti, che non sapendo ampliare la scienza, credono di riuscir nuovi colla negazione de' veri più consentiti e più venerandi; nascono i corruttori delle arti, i secentisti d'ogni genere; nascono finalmente quegli uomini, vera peste delle nazioni, che incendierebbono non un tempio, come Erostrato, ma mille, per sete di dominio, e per odio d'ogni soggezione e d'ogni legge umana e divina.

Il disprezzo dell'esempio si manifesta talvolta ne'deboli, quando s'accorgano della pretesa che altri abbia di dominarli: allora minacciati trovano in esso una difesa, oppressi una vendetta. L'uom debole, che non può difendere la sua libertà nelle cose grandi, se ne varrà nelle piccole; se non può resistere alla evidenza de'fatti, ne censurerà i motivi: ed accade sovente di vedere il contrasto della debolezza che cede all'esempio, e d'una libertà di spirito che lo condanna, quasi per vendicarsi del suo servaggio.

Lungi adunque dall'educatore la pedanteria uggiosa, le irragionevoli pretese, ogni maniera d'orgoglio che tenta nascondersi sotto le spoglie della giusta autorità. Inspiriamo negli animi giovanili la modestia e l'umiltà, senza cui è impossibile l'ammirazione, la venerazione e la gratitudine ai nostri maggiori, che ci lasciarono o che pur al presente ci porgono buoni esempi. Persuadiamoli che chi rigetta gli esempi è d'ordinario colui che più ne avrebbe bisogno: uno de' loro grandi vantaggi è appunto questo, di vincere il nostro orgoglio. Apprendano a benedire coloro che ci hanno lasciato questo prezioso retaggio; quelli che precedendoci ci hanno additato le vie del bene. Essi sono i nostri maestri, i nostri benefattori. Viviamo nel loro santo e venerato consorzio: calmiamo nella loro compagnia le nostre inquietudini, i nostri dubbi: cerchiamo nella loro energia un conforto alla nostra debolezza.

(1) « Io amo la tradizione, dice Augusto Conti, perchè amo la ragione: chi nega l'una o l'altra, o fa irragionevoli i nostri padri, o fa irragionevoli noi; ma Dio la lampana della mente l'accese dal principio del mondo, la mantiene per l'immortalità ».

Art. 4°.

Dell'Educazione morale per via dell'insegnamento.

§ I.

Insegnamento simbolico.

Quantunque l'esempio morale vivo e presente, oppure storico e tradizionale sia un vero insegnamento e più efficace di qualsiasi altro, giusta l'antico proverbio: le parole commovono, gli esempi trascinano; tuttavia si dice più propriamente insegnamento morale quello che ha per immediato oggetto di far conoscere la legge che è la norma della vita umana (*ratio agendorum*). Se non che quest'insegnamento o presenta la legge morale nella sua nuda e semplice forma astratta, indicando il bene onesto e l'obbligo di effettuarlo nelle nostre opere, ossia il precetto; ed il suo contrario, il male morale, e l'obbligazione di astenercene, che è il divieto; oppure indica le stesse cose col linguaggio poetico de' simboli e delle immagini acconce a significar la virtù ed il vizio, il senno e la follìa, il decoro e la sconvenienza. L'insegnamento simbolico si collega coll'insegnamento storico; imperocchè l'insegnamento morale, per via di fatti, non si limita ai fatti storici e veri, ma si estende assai più largamente ed abbraccia ancora i fatti possibili, ossia le parabole. Di questo metodo d'istruzione morale ci diede l'esempio il Salvatore, il quale secondo la testimonianza del Profeta e dell'Evangelista: *sine parabolis non loquebatur eis*. Non v'è attributo della Divinità, non v'è virtù, non vizio dell'uomo che egli non abbia simboleggiato con una parabola od almeno con una similitudine.

Con qual chiarezza, ad esempio, e con qual precisione non ci fa egli vedere la follia, la mala condotta e la sventura del peccatore, del pari che la misericordia di Dio nella parabola del figliuol prodigo (1)? — La necessità della Penitenza e delle buone opere nell'allegoria dell'albero sterile (2)? — Il pericolo di

(1) Luc., XV.
(2) Ib., XIII.

differire la conversione nella parabola delle dieci Vergini (1)? — L'obbligo d'impiegar le forze che Dio ci ha date per far il bene, colla parabola dei talenti distribuiti ai servitori (2)? — Che ogni uomo, senza differenza di condizione e di religione, è nostro prossimo, nella parabola del Samaritano (3)? — Il motivo per cui Dio tollera dei peccatori ostinati frammezzo ai giusti, e la separazione che farà alla fine del mondo dei giusti dai peccatori, nell'allegoria del seminatore (4)? — Perchè i buoni insegnamenti non producono lo stesso effetto su tutti, nell'allegoria del seminatore la cui semenza cade su varii terreni (5)? — L'utilità e le qualità della preghiera, nelle allegorie d'un figliuolo che domanda del pane al suo padre (6), del fariseo e del pubblicano (7), dell'amico che va di notte a trovare l'amico (8), della vedova (9), ecc.?

Ma se l'uso delle parabole è giustificato dal Vangelo, e perciò utile e razionale, potremo noi dire altrettanto delle favole ossia degli apologhi? Il metodo simbolico non si potrà adoperare nella sua interezza dall'educatore, sia valendosi di fatti possibili, sia di impossibili, la cui impossibilità però sia manifesta, e tale che si vegga a primo aspetto che il narratore parlando di piante o d'animali, non volle far altro che concretizzare un astratto, idoleggiare una virtù od un vizio, insegnare una verità?

Tale appunto è l'opinione di G. G. Rousseau, il quale dice: « Come è possibile che vogliamo pure ingannarci e chiamare le « favole la morale dei fanciulli, senza badare che l'apologo li « inganna; che, sedotti dalla menzogna, si lasciano fuggir di « mano la verità; e che quanto si fa per rendere loro dilette- « vole l'istruzione gl'impedisce di trarne profitto? Le favole pos- « sono bensì istruire gli uomini, ma a fanciulli convien dire la

(1) Matth., xxi.
(2) Ib., xviii.
(3) Luc., x.
(4) Matth., xiii.
(5) Ib.
(6) Luc., xi.
(7) Ib., xviii.
(8) Ib., xi.
(9) Ib., xviii.

« verità nuda e schietta: tostochè viene essa ricoperta da un « velo, non si curano più di alzarlo (1) ».

Ma contro il cittadino di Ginevra sta il giudizio dei più grandi educatori. Platone, tanto pregiato dal Rousseau in fatto di educazione, raccomanda alle nutrici che insegnino ai fanciulli le favole di Esopo. Alle novelle delle nutrici, dice Quintiliano (2), sostituiscansi le favole di Esopo: imparino i fanciulli a recitarle prima in uno stile puro ma famigliare, e poi si esercitino a metterle in iscritto. A tutta l'antichità consentono i moderni educatori, il Rollin, il Fénélon, per citare solo i più illustri.

Vediamo le ragioni di questo consenso. « I fanciulli, dice il Gerdil (3), non sono altrimenti ingannati quando vengono trattenuti con simili innocenti finzioni. Un fanciullo di otto o di dieci anni che ode raccontare per la prima volta la favola del lupo e dell'agnello, sa benissimo che il lupo e l'agnello non parlarono mai. Il velo, che copre in questa favola la verità, non ha bisogno d'essere tolto via; esso è trasparente e la lascia vedere tutta intera; nè altro fa che rendere più vivaci i suoi lineamenti. Dite così semplicemente ad un fanciullo che i potenti non debbono opprimere i deboli: questa nuda verità non farà sullo spirito di lui grande impressione, e minor impressione farà pure sul di lui cuore. Le massime astratte e generali non fan per lui, sono discorsi che punto nol movono, ed egli non vi dà nemmeno ascolto. Pongasi in sulla scena l'agnello ed il lupo; ed eccolo tosto pronto ad ascoltarvi; egli vi ascolta sino al fine, sempre con qualche commozione, e talvolta pure con trasporto. Voi lo vedete intenerirsi per la sorte che è toccata all'agnello, e vorrebbe poterlo trarre dalla bocca divoratrice del rapitore; effetto che questa favola produrrà generalmente in tutti i fanciulli.

(1) *Émile*, liv. II.

(2) *Æsopi fabellas narrare sermone puro, et nihil se supra modum extollente, deinde eamdem gracilitatem stilo exigere condiscant: versus primo solvere, mox mutatis verbis interpretari; tum paraphrasi audacius vertere, qua et breviare quaedam, et exornare, salvo modo poëtae sensu, permittitur.* — Inst. Orat., lib. I, c. 9.

(3) *Réflexions sur la Théorie et la Pratique de l'Éducation contre les principes de M. Rousseau.* — Des Fables.

« Se altro pur non facesse che presentar loro *una semplice immagine senza idea*, sarebbe questo sempre un passatempo innocente; e non è già poco il rinvenir passatempi, onde non si abbia a temere nulla di sinistro per l'infanzia. Ma v'è di più: questa immagine porta con sè delle idee e de' sentimenti. Il fanciullo viene realmente commosso dall'innocenza dell'agnello, dalla sua mansuetudine, dalla dolcezza delle sue risposte; ha pietà insomma della sua debolezza. Affezionandosi in tal guisa a favore dell'agnello, impara ad amare le qualità che glie lo rendono amabile: detestando all'incontro la fiera che lo divora, concepisce orrore ed avversione per l'arroganza, la brutalità, l'ingiustizia di essa, e per tutte le qualità che gliela rendono odiosa. Non v'è fanciullo il quale non rimanga commosso dal contrasto che offre questa favola tra la mansuetudine dell'agnello e la ferocia del lupo. La mente adunque del fanciullo fa qualche cosa di più che ricevere una semplice immagine: distingue le diverse qualità del lupo e dell'agnello, le mette a confronto: dunque riceve delle idee, e sono queste idee accompagnate da un vivo sentimento, che lo inchina in favore dell'innocenza, e che gl'inspira orrore per la crudeltà, e gli rende odioso il potente ingiusto, il quale abusa della propria forza per opprimere l'innocente. La verità tutta nuda non avrebbe per certo avuto tanta forza » (1).

In una parola: nello studio de' simboli così storici come poetici, o questi siano parabole, od apologhi, si ha un fatto complesso che risulta da tre elementi: il simbolo, l'idea, l'affetto. Il simbolo colpisce l'immaginazione, aiuta l'intelletto a concepire l'idea, e nello stesso tempo desta l'affetto che spinge all'azione. Col sussidio del simbolo si stabilisce, per la nota legge psicologica dell'associazione delle idee e dei sentimenti, un nesso fra il simbolo, l'idea e l'affetto, tale che ridestato l'uno de' primi due elementi, ne consegue il terzo, ossia l'incli-

(1) La stessa ragione brevemente accenna Quintiliano. — « *Fabellae, quae Æsopi nomine maxime celebrantur, ducere animos solent, praecipue rusticorum et imperitorum: qui et simplicius, quae ficta sunt, audiunt, et capti voluptate facile iis, quibus delectantur, consentiunt* ». Inst. Or., lib. v, c. 11.

nazione all'operazione onesta e l'avversione all'atto malvagio od imprudente che è il soggetto del racconto.

Le favole sono utili ai fanciulli pel tempo presente, e più utili esser possono ancora per l'avvenire, essendo esse come tanti aforismi o emblemi della vita umana. Ogni moralità loro è quasi un risultato di una lunga serie di osservazioni che fanno conoscere in qual maniera operino gli uomini in questa o in quell'altra occorrenza, e quali sieno gli effetti delle loro azioni. E però possono servire ai giovinetti a rendere loro utile l'esperienza con avvezzarli a riflettere su quello che va succedendo. Può darsi che un accidente, il quale non avrebbe per se stesso fatta veruna conveniente impressione nello spirito d'un giovinetto, gli riduca a memoria il contenuto della favola che ad esso accidente si riferisce. La moralità della favola che insino a quel punto non era stata per lui che una massima generale ed indeterminata, gli si rappresenterà tosto in guisa sensibile nell'applicazione al caso particolare di cui si tratta. Imparerà allora ciò che vuol dire in pratica quella moralità che egli dapprima non conosceva fuorchè speculativamente: e gli servirà di regola per distinguere qual sia lo spirito che fa operare gli uomini in questa o in quella circostanza, ciò che se ne debba aspettare e come sia d'uopo condursi: sarà questo insomma il primo anello della catena, al quale verranno ad unirsi tutti gli altri casi somiglianti (1).

Conchiudeva il Gerdil l'assennata sua difesa delle favole esopiane desiderando che un valente scrittore si accingesse a porle in volgare a quel modo che avrebbe voluto Quintiliano che i fanciulli imparassero a recitarle in latino, cioè in istile purissimo, e nel tempo stesso semplice e famigliare. A questo desiderio del dottissimo Cardinale soddisfece pienamente, a nostro avviso, Niccolò Tommaseo, rifacendo le favole greche, e scrivendole in istile schiettissimo, rapido, incisivo. Eccone un esempio: « Il lupo, « trovato un agnello smarrito, nol voleva con la violenza sopraf-

(1) Quello che abbiam detto fin qui delle parabole e degli apologhi, va pur inteso e de' racconti più lunghi, come le novelle, e degli accenni più brevi, quali sono le immagini, i traslati, molti proverbi, e in generale del linguaggio allegorico.

« fare, ma pensava a divorarselo con l'apparato di buone ragioni.
« Onde gli cominciò a dire: tu da gran tempo mi hai detto vil-
« lanie. — E quegli con gemito rispondeva: ma se son nato d'ieri!
« — Il lupo allora: tu vieni a pascolare sul mio. — E l'agnello:
« se non ho ancor cominciato a pascer erba! — Ma il lupo di
« nuovo: Tu bei alla mia fonte. — E l'altro: ma se ancora non
« ho bevut'acqua! il latte della madre m'è cibo e bevanda. —
« Stanco infine il lupo, lo afferrò, e divorandolo disse: « Tu hai un
« bel rispondere a' miei argomenti: io per me non vo' più stare
« a digiuno » (1).

Posta l'utilità dell'apologo in generale, rimane a vedere l'opportunità dell'adoperarlo, per evitare gli inconvenienti che a tal forma d'insegnamento morale rimprovera il Rousseau. E primieramente è necessaria agli educatori grande prudenza nella scelta di essi: imperocchè alcuni alludono a vizi che fortunatamente sono ancora dai fanciulli ignorati, e loro giova conoscerli assai tardi; altri suppongono la notizia di usi, di leggi, di condizioni sociali che è troppo superiore alla loro età: ed altri finalmente, innocui per gli adulti, non sono per la tenera età abbastanza morali ed onesti consiglieri.

Vuolsi in secondo luogo considerare quando il fanciullo sia capace di avvisare: 1° L'impossibilità del fatto narrato; 2° Lo scopo della narrazione. « Allora egli potrà trarne agevolmente la moralità, e non una sola, ma molte; accomodandole ai casi da sè, lo farà sovente in modo più acconcio di noi, e quella quasi scoperta gli eserciterà dilettevolmente l'ingegno e gli metterà coraggio ad esercitarlo in sempre più vario modo. Non diffidiamo tanto nel senno di quella età cara, non la imbocchiamo quand'ella può mangiare da sè.... Il fanciullo così come il popolo, sente la poesia, per istinto scerne il finto dal falso; quel che non intende, indovina. Chi vuole ogni cosa dichiarargli, lo confonde, lo uggisce » (2).

(1) Tommaseo, *Dell'educazione*, Desiderii e Saggi pratici. — Torino. Paravia. Vol. II, pag. 160.
(2) Ivi, pag. 151.

§ II.

Insegnamento aforistico.

L'insegnamento simbolico è necessariamente aforistico, e non si differenzia da questo, se non perchè l'uno presenta nuda la massima, il precetto, il proverbio, l'apoftemma; l'altro l'accompagna e lo veste d'un simbolo, il quale appreso dal discente pel desiderio che egli ha di comprendere, viene tradotto in aforismo ed in precetto. Questi aforismi e sentenze costituiscono la scienza morale primitiva dei popoli. Il libro dei Proverbi, dell'Ecclesiastico, dell'Ecclesiaste, con tutte le massime sparse nei libri sacri, le leggi di Manù, il Sciù-King, i versi aurei di Pitagora, le sentenze dei sette savii della Grecia, dimostrano qual fosse il metodo dell'insegnamento popolare della morale tenuto dai sapienti di tutta l'antichità. Il metodo aforistico costituisce la base dell'ultimo che abbiam detto teoretico, per cui l'uomo, meditando addentro ai principii morali, ne trova le relazioni, li ordina logicamente, e ne forma la scienza.

Tuttavia havvi ancora un anello fra l'aforismo e la teorica, di cui l'antichità ci porge, a mio credere, un unico esempio nel Decalogo mosaico, il quale è scritto aforisticamente, ed è ordinato scientificamente. Di vero, il primo precetto è il fondamento di tutti gli altri, è la ragione di tutti i doveri: *Unum et universale iuris principium*, secondo la frase di Giambattista Vico. Dal monoteismo stabilito come base della morale, il Decalogo nella sua somma semplicità ricava i doveri verso Dio e verso l'uomo, non distingue i doveri verso di sè, dai doveri verso gli altri, perchè l'umanità è la stessa in noi e negli altri uomini; ma prima di parlare dei doveri verso l'uomo in generale, impone il dovere filiale ossia dell'onore alla paternità, che è la idea è realtà vicaria in terra dell'autorità divina, ed è il mezzo dialettico tra Dio e l'uomo, atteso il diritto divino, di cui è investita. Noi abbiamo altrove (1) dimostrato il nesso logico che

(1) *Saggio di Catechetica.* — Torino. Paravia. 1856, pag. 35 segg.

lega insieme tutti i precetti del Decalogo: riproduciamo qui il quadro sinottico che riepiloga quella dimostrazione.

- DOVERI
  - verso Dio - Adorazione con
    - i sentimenti - 1° precetto
    - le parole ... - 2° »
    - le opere .... - 3° »
  - verso il prossimo, ossia gli altri uomini i quali o sono
    - superiori, e loro dobbiamo onore - 4° precetto
    - uguali e non dobbiamo danneggiarli
      - nè direttamente colle opere
        - nella vita..... - 5° precetto
        - nell'onore .... - 6° »
        - nelle sostanze - 7° »
      - nè indirettamente
        - colle parole... - 8° »
        - coi desideri -
          - 9° »
          - 10° »

L'educatore può, sull'esempio del Decalogo, cioè coll'insegnamento aforistico, svolgerne più ampiamente i precetti, ordinandoli nello stesso tempo, e porre in evidenza non solo i negativi, ma ancora i positivi; non solo i doveri dell'uomo verso gli altri, ma ancora verso se stesso; non solo i doveri privati e domestici, ma ancora i civili e politici, ed aggiungervi finalmente come corollario ed appendice della morale i doveri di urbanità. Daremo un cenno di questa classificazione di doveri nel seguente quadro sinottico.

L' UOMO
HA DOVERI
VERSO DIO
di conoscere
chi è - sua natura ed attributi
che dice colla
rivelazione naturale - ragione
rivelazione sopranaturale (conservata dal magistero della Chiesa)
che fa
creazione, e conservazione nell'ordine naturale
redenzione, e grazia per mezzo dei sacramenti nell'ordine sopranaturale
di culto
interno
fede
speranza
carità
esterno
preghiera
sacrifizio
sacramenti
VERSO SE STESSO
di conservarsi - non farsi danno
nel corpo - quindi vietato il
suicidio
duello
nello spirito - coi cattivi
compagni
libri
di perfezionarsi
nel corpo colla
igiene
ginnastica
nello spirito ....
intelletto colla cognizione . .
di Dio ....
di se stesso .....
degli altri uomini
e dei doveri relativi
volontà
fuga dei vizii
orgoglio
sensualità
esercizio delle virtù
teologali
morali
giustizia
prudenza
fortezza
temperanza
VERSO I SUOI SIMILI
generali
di giustizia - non recar loro danno
nello spirito
coll'errore
collo scandalo
nella persona
nelle sostanze
nella fama
di carità - opere di misericordia
corporali
spirituali
speciali
domestici tra
coniugi
fratelli
genitori e figliuoli
padroni e servitori
civili
di principe e suddito
di cittadino - che deve alla patria
amore
servigio - come uomo
privato
pubblico
come elettore
come giurato
difesa
colla parola
cogli scritti
colle armi
della nazione
d'urbanità - evitando ciò che dispiace
ai sensi
alla mente
al cuore

Giova non dimenticare, massime ai nostri tempi, i doveri politici, perchè i fatti di cui fummo spettatori ci mostrano la necessità di darne idee precise non solo ai cultori della scienza, ma ancora al popolo. Per difetto di precisione nei concetti, e di politica educazione, si diede retta alle declamazioni di certuni che si credettero monopolisti dell'amor di patria, e ne furono la rovina. Quadrano ai nostri tempi, come a quelli in cui furono pronunziate, le parole dette dal Gensonnè nella Convenzione Nazionale di Francia: « Egli è pur troppo vero che anco « nell'amore della libertà v'ha l'ipocrisia: il culto di lei novera « i suoi bacchettoni, i suoi collitorti, i suoi ciurmadori, i quali « carezzano i pregiudizi e le passioni del popolo cui vogliono « accalappiare. Ei si vantano senza pudore, e strombazzano il « proprio zelo e disinteresse. L'uno si proclama l'amico del po« polo; un altro è il difensore incorruttibile dei popolari diritti; « un terzo offre a chiunque passa il balsamo della repubblica « universale » (1).

Nè si creda però che noi giudichiamo conveniente ed opportuno trasformare le scuole e gli istituti educativi in arene politiche. Nulla di peggio. Quanto danno possa recare alla gioventù sì fatto stolto o perverso costume di avvezzare i giovani a declamare a sproposito, a cinguettare su questioni di diritto pubblico ed internazionale, innanzi a cui tacciono talora e tremano i più valorosi giurisconsulti, l'ha mostrato eloquentemente e ineluttabilmente N. Tommaseo (2), e Dio volesse che la sua parola fosse ascoltata da tutti gli insegnanti: Dio volesse che cessassero le vili illusioni di taluni, che credono farsi un merito e conciliarsi la stima e l'amor de' potenti, adulandoli e facendosi eco abbietta di opinioni che oggi trionfano, domani

(1) « *Il n'est que trop vrai que l'amour de la liberté a aussi son hypo« crisie; son culte a ses cafards, ses cagots et ses charlatans; il caressent « les préjugés et les passions du peuple, qu'ils veulent tromper. Ils se « vantent avec effronterie; il parlent sans cesse de leur zèle et de leur « désintéressement. L'un se proclame l'ami du peuple, l'autre le défen« seur incorruptible de ses droits; un autre offre à tous les passants « le baume de la république universelle* ». — *Histoire de la Convention Nationale* par Barante. Vol. II, Discours de Gensonné.

(2) *Della Educazione Politica nella scuola e fuor della scuola.* Discorso. — Torino. Tip. Franco. 1861.

disonorano. Si persuadano i pubblici educatori, e persuadano ai loro alunni, che il vero cittadino non è il perpetuo leggitor dei giornali, nè l'ozioso disputatore di politica, nè il declamatore di libertà; ma sì colui che adempie i suoi doveri di figlio, o di sposo, o di padre, di fratello, di congiunto, di onesto artefice o commerciante, di pubblico uffiziale collo studio, colla diligenza, col lavoro; di elettore, di giurato, di milite, di soldato, osservando le leggi perchè imposte dalla legittima podestà, che è da lui rispettata perchè rappresenta il legislatore supremo; cui egli obbedisce, perchè sa che tutti i doveri si riepilogano in un solo: ama Iddio, e il tuo prossimo, e però la patria per amor di Dio.

Nè si vogliono finalmente dimenticare nell'educazione morale i doveri di urbanità, intorno ai quali corrono gravi errori nelle famiglie, ove a tali doveri o si dà troppa importanza, oppure, benchè di rado, non se ne dà punto. Il qual doppio errore nasce dal falso concetto che per lo più altri si forma di essi, considerandoli come dettati da arbitrarie e sciocche convenzioni sociali, oppure attribuendo ad essi il pregio che si nega ai doveri più gravi della religione e della morale. Quantunque sia vero che nel modo di conversare, di favellare, di inchinare, di sedere, di scriver lettere, ecc., ci sia del convenzionale, non è meno vero che il rispetto e l'uso non esagerato nè pedantesco di tali modi piace alle persone con cui conversiamo; ed è indubitabile che non dobbiamo mai, senza necessità e senza una ragione dedotta dal nostro dovere, cagionare dispiacere, o ribrezzo, o nausea, o qualsiasi sentimento disgustoso al nostro prossimo. Quando i doveri di urbanità si considerino come applicazioni delicate e rispettose de' doveri morali, pigliano una dignità che in se stessi non avrebbero, escludono ogni esagerazione e leggerezza, e sovratutto la vanità, per cui altri crede di aver diritto alla stima altrui e alla lode perchè fa bene un inchino, o biascia in certo modo le sillabe, o tornisce bene un complimento (1).

(1) In quanto alla classificazione da noi accennata nella tavola, veggasi, oltre il *Galateo* del Casa, libro ancora adesso ammirabile nel suo genere, il bel trattatello dell'Ab. Gaultier, sul medesimo argomento.

§ III.

Insegnamento razionale e scientifico.

La cognizione scientifica differisce dalla volgare, perchè la prima è fornita delle ragioni o dei motivi di cui manca la seconda, la quale, ove pur li abbia, non li possiede per opera di riflessione ed ordinatamente, ma solo per una intuizione naturale, che è quella che costituisce il buon senso, oppure per altrui testimonianza. Quindi due sorta d'insegnamenti: l'uno che ha per iscopo la cognizione volgare, l'altro la cognizione scientifica: il primo è precipuamente *autoritativo*, il secondo *razionale*. I limiti di queste due specie di cognizioni ed insegnamenti, in fatto di morale, ben sovente si confondono per l'ingegno dei discenti e per quella morale rettitudine la quale talvolta fa si che, dato un principio, se ne deducano facilmente e dirittamente remotissime conseguenze: ma ciò non toglie che anche nella morale possano essere esattamente distinti l'insegnamento autoritativo ed il razionale e scientifico.

Che se il primo deve precedere il secondo, ed a molti basta il corredo delle cognizioni morali che con esso s'acquistano, si può dir tuttavia necessario anche l'altro: primieramente perchè accresce l'evidenza dei principii morali; in secondo luogo, perchè, avvezzando la mente all'ordine rigoroso delle deduzioni, fa si che l'aspetto morale delle proprie azioni si scorga con molta maggiore facilità, e l'uomo interdica a se stesso certi piaceri e certi atti che dal mondo sono considerati come cose di poco momento, eppur sono assai gravi, non fosse altro che pei pericoli che ci suscitano, e le conseguenze che seco trascinano. L'evidenza poi dei principii morali riflessivamente conosciuta e la facile deduzione, ossia il vigore della ragione morale somministrano nuove forze contro le passioni od almeno agevolano grandemente l'azione riparatrice del rimorso dopo la colpa.

Pur troppo avviene frequentemente che la istruzione morale si ristringa ad inculcare i precetti dirigendosi piuttosto alla

memoria che al giudizio: ma essa non raggiunge il suo scopo, se non perviene ad ingenerare e radicare nell'animo la persuasione che tali precetti sono obbligatorii. In quella guisa che una proposizione di geometria non ha scientificamente alcun valore se non in quanto è dimostrata; un precetto di morale non vale per quello a cui viene diretto, se non quando egli ne ha compreso l'obbligazione, che gli viene imposta o da una autorità riconosciuta o da una ragione evidente. Dite, per esempio, ad un selvaggio che bisogna dimenticare le offese ricevute, perdonare al nemico sconfitto, e rendergli bene per male. Al selvaggio parrà assurdo questo sublime dovere. Penserà, tutt'al più, che può esser buono per un uomo bianco, che ha altri doveri e costumi che non gli uomini rossi. Che se ha un alto concetto del vostro ingegno, l'ammetterà forse sulla vostra parola, e per deferenza vi si conformerà esteriormente. Ma tale ubbidienza fin qui ha in sè poco assai di morale. Per fargli accettare e praticare liberamente il precetto, sarà di mestieri fargliene conoscere il divino comandamento, e, se è capace di tanto, persuaderlo della ragionevolezza di esso, mostrargliene la bellezza, la sublimità, l'intrinseca obbligazione. Si dovrà svolgere la sua ragione morale finchè il perdono delle ingiurie gli apparisca come un dovere necessario a cui non possa riluttare senza provare rimorsi, senza sentirsi offeso nelle fibre più delicate e profonde del cuore, ed a cui non si conformi senza sentirsi consolato ed intimamente lieto e pago.

Da quest'esempio si scorge la necessità di educare la ragione morale perchè si svolga e si invigorisca la coscienza. La qual necessità apparisce ancora più evidente dalla storia, che ci mostra a quali orribili conseguenze possa trascinare il pervertimento della ragione morale, od adottando qualche falso morale concetto, o dimenticando pur anco l'essenzial distinzione fra l'utile e l'onesto. Ecco un esempio dell'uno e dell'altro errore.

Nel pieno disfacimento d'ogni principio morale, dice un valente scrittore (1), gli antichi Pagani si formarono sotto il nome di Stoicismo una filosofia della morte. Non sapendo più vivere

(1) F. De-Sanctis. Pier delle Vigne. *Lezione* nello *Spettatore*, Giornale. Anno 1°, n. 23. Firenze.

eroicamente, vollero saper morire da eroi. Tipo dell'antico suicidio è Catone, il suo poeta è Lucano, il suo storico è Tacito. Strazia il cuore la solenne melanconia di Tacito. Quest'uomo, non potendo narrar grandi fatti, narra grandi morti, con una trista compiacenza, come di ultimo vestigio rimaso ancora di romana grandezza; e quasi ad ogni voltar di pagina tu t'incontri in un nuovo suicidio, unica libertà che Tiberio lasciava ai Romani, la libertà di morire. Ma venne il Cristianesimo, e quanto abbia modificato la scienza della morale si può inferire da questo solo: il suicidio antico è virtù, il suicidio moderno è colpa; il suicida pagano è un eroe, il suicida cristiano è un codardo. Onde nasce questa differenza storica? Nasce dalla diversità del concetto di libertà che costituisce un principio morale. Presso gli antichi uomo libero era riputato colui che sapeva morire; e quando l'antico s'abbatteva in ostacoli non superabili; pei quali avesse a scapitare la sua libertà e dignità d'uomo, per serbarsi libero si toglieva la vita. Non che la vita gli fosse spregevole e grave, anzi ella era sempre il più caro dono del Cielo: ma gli era più cara la libertà.

> Libertà va cercando, che è sì cara,
> Come sa chi per lei vita rifiuta (1).

Catone non poteva vivere che uomo libero, e quando la libertà morì, morì Catone. Questa saldezza e questa fierezza d'indole, questa sicurezza di portar sempre seco in un anello al dito la propria libertà, costituisce sola la grandezza del suicidio antico, la quale scompare e diventa viltà nella morale cristiana. Poichè questa c'insegna che la libertà è nell'animo; non al di fuori, ma dentro di noi; e l'uomo anche in prigione è libero, perchè libera è l'anima. Annibale s'uccise per non venir in mano dei Romani; il Cristiano anche dietro al carro trionfale del vincitore porta alta la fronte, perchè la sua libertà egli la porta in sè, e non è in mano della fortuna e degli uomini. Onde quella serena rassegnazione che è il tipo dell'Eroe cristiano e di cui Silvio Pellico ci ha pôrto un così caro esempio. La libertà cristiana

(1) Dante, *Purg.*, I.

è posta nel domare il senso, nel contrastare alle passioni, nell'uguaglianza dell'animo in ogni caso della vita. Di che direi esemplare Napoleone, quando, biasimando Catone, amò meglio di vivere in lunga agonia a Sant' Elena, se dalle sue Memorie non trapelasse alcun che di amaro e dispettoso, un linguaggio d'uomo vinto: alla sua grandezza mancò maggior semplicità nella buona, e maggior serenità nella mala fortuna. Quando dunque l'uomo sottostà alla sventura; quando, fattaglisi grave la vita, egli la getta via da sè come un importevole peso, togliendosi cosa non sua; questo i Pagani chiamarono virtù ed è colpa; questo dissero magnanimità ed è fiacchezza d'animo. Tanto importa la verità di un sol concetto morale!

Che se altri dimentica la distinzione fra l'utile e l'onesto, fosse pur anco l'utile della patria, più terribili ne sono le conseguenze. Di che ci porge argomento la rivoluzione francese del 1792, quando il Robespierre, uomo di vita semplice e di poche brame in privato, si fece a diguazzare nel sangue dei cittadini, e porse l'esempio di una tirannide cui non s'era forse più veduta l'eguale dopo Nerone e Caligola. Donde puossi credere spinto egli e la fazione a cui apparteneva, se non dall'antico principio pagano, allora dominante nella mente dei politici, che tutto si dee sacrificare alla pubblica salute? *Salus populi suprema lex esto?* Or qual fu, fra coloro che nelle politiche rivolture s'impadronirono delle redini dello Stato, il quale non abbia creduto salute della patria la vittoria della sua fazione? E qual limite potrassi assegnare all' arbitrio de' potenti? Quale alla loro ambizione e al timor che li agita di perdere l'imperio con male arti acquistato? Quale alle tirannidi protette da quel principio? Interrogate gli oppressori dell'Irlanda con qual diritto la trattarono per secoli come terra d'iloti, e vi diranno: per la salute della patria, o, come si diceva dai nostri vecchi, per ragione di Stato. Interrogate il carnefice della Polonia: perchè la tratti come peggio non si tratterebbero le fiere, e vi dirà anch'egli: per ragione di Stato. Ecco le conseguenze della confusione del diritto e dell'onesto coll'utile: e, in generale, d'un falso principio nella morale. La morale è la base del diritto: chi altera i divini principii della morale, altera la natura ed i limiti del diritto; estingue la vita interiore

dell'uomo, e distrugge ogni fondamento della domestica e della pubblica felicità.

Quindi apparisce la necessità che nell'educazione non s'insista tanto sui singoli e minuti precetti morali, quanto sui principii supremi d'onde tutta la morale deriva; i quali sono il succhio che discorre per tutti i rami della scienza morale, e l'alimento onde si nutre la vita intima dell'uomo, e la confortano spossata e la rialzano caduta, e venendo rigettati, ella si corrompe e si disfà come un cadavere.

Quali dunque sono gli uffizi dell'insegnamento teoretico e scientifico della morale?

Questi uffizi si riducono, a nostro avviso, ai seguenti: 1° Data la cognizione dei doveri speciali, siccome di verità incontrastabili insegnate dal buon senso e dalla legittima autorità, ricercare il principio generatore dei medesimi: *metodo analitico*; 2° Trovato il principio, dedurne le conseguenze, ordinarle teoricamente, e prepararne l'applicazione nelle varie condizioni della vita: *metodo sintetico*. Il primo lavoro è fatto nella Bibbia dall'autore medesimo del Decalogo, il quale ridusse tutti i doveri all'amore di Dio e del prossimo. Si poteva spingere più innanzi la semplificazione riducendoli tutti all'amore di Dio, poichè l'uomo in tanto è amabile ed è oggetto di doveri, in quanto ha una dignità partecipata da Dio, in quanto è imagine e similitudine di Lui. E questa stessa semplificazione è indicata dall'agiografo nei primi capitoli della Genesi. Ma non volle forse esprimerla nel Deuteronomio per tema di una mala interpretazione data dall'ignoranza, come quella dei falsi mistici dell'India e di tutte le superstizioni, le quali fondandosi sul dovere di religione, negano il dovere di umanità, e giustificano le vittime umane.

Due sono i fondamenti del dovere di umanità: il primo è l'elemento divino che v'ha nell'uomo, per cui, amando Dio, non si può non amare l'uomo, che è simile a Dio, se non in atto per le proprie colpe, almeno in potenza. L'altro è l'identità di natura e dignità in tutti gli uomini combinata coll'amore di sè, indestruttibile nel cuore umano. È facile questo raziocinio: io amo me stesso; ma gli altri sono simili a me e pari di origine, di natura e di fine: dunque debbo amarli come me stesso; se non li amassi, farei un'ingiustizia. Il primo motivo del dovere di

umanità conduce dritto al dovere di carità: il secondo al dovere di giustizia e di carità ad un tempo; ma pone in maggior evidenza il dovere della giustizia. L'uno si fonda sopra un'idea, l'altro sopra un'idea ed un sentimento od istinto, che è l'amore di sè. Il primo si potrebbe negare da chi negasse la dignità umana e l'immortalità; l'altro non si può negare da chi non nega se stesso; e però il secondo colpisce meglio le menti che non il primo; e la sapienza legislatrice del popolo ebreo, anzi del genere umano, pose in evidenza il secondo, non fece che indicare da lontano il primo motivo.

Quindi è che tutti i motivi dei doveri si riducono sostanzialmente all'idea di Dio e dell'uomo. Dal qual doppio concetto nasce la conoscenza delle relazioni che corrono fra Dio e l'uomo da una parte, e l'uomo e i suoi prossimi dall'altra.

A questo punto sorge la questione fondamentale nella filosofia della morale: Donde nasce l'obbligazione morale? È dunque l'uomo veramente stretto da una legge morale? Qual è il fondamento di questa legge? Che cosa ci prescrive? Non è quella una illusione? L'esclamazione disperata di Bruto: *Oh virtù! non sei tu un vano nome?* la quale ripugna al senso morale dell'uomo, contraddice essa pure alla ragione? E come?

Per non uscire dai limiti della nostra trattazione, risponderemo in poche parole.

Il dovere, ossia l'obbligazione morale, è una necessità, che dicesi morale, per distinguerla dalla necessità fisica, la quale esclude il libero arbitrio con cui si può conciliare l'obbligazione o la necessità morale. Questa è fondata sulla necessità logica della verità. La verità è immutabile, necessaria, assoluta. L'uomo, come dotato d'intelligenza, la conosce tale. E però, come dotato di libero arbitrio, abbenchè nel fatto possa disconoscerla, deve tuttavia riconoscerla, deve conformare tutti i suoi giudizi, siano speculativi, siano pratici, alla verità conosciuta. Se non li conformasse alla verità che conosce, mentirebbe a se stesso, sarebbe in contraddizione con se stesso. Da una parte vedrebbe la verità per necessità della sua natura intelligente e ragionevole; per l'altra la negherebbe col libero arbitrio, direbbe di non vedere ciò che vede; tenterebbe di fare che non sia vero ciò che è vero; tentativo impossibile ed assurdo, perchè la verità

è posta sopra una rocca altissima, inespugnabile ad ogni creata virtù. Il qual assalto, simboleggiato dagli antichi nella battaglia de' Titani, è stoltezza, è pazzia; poichè il pazzo tenta l'impossibile: ed è pazzia volontaria e liberamente voluta, e però tanto più deforme e turpe di quella che deriva da fisico malore, perchè non è conseguenza delle leggi della natura, ma contraria a queste leggi; ed è fenomeno sì anormale e strano ed orrido, che non ve n'ha il somigliante in tutta la cerchia dei fenomeni naturali. Questa natura del male morale dimostra che la suprema legge morale è la verità, e la sua formola imperativa è questa od altra analoga: Conforma le tue azioni alla verità, oppure: Riconosci colle tue azioni la verità che conosci.

Ma la verità si disconosce e si nega in due modi: cioè, quando si stima un essere più o meno di quel che si merita; oppure quando si preferisce un essere ad un altro che val di più del preferito, e si pospone un essere ad un altro che è meno degno di esso.

In entrambi i casi l'azione, la stima, l'amore, la scelta è contraria all'ordine degli esseri che debbono essere stimati, amati, quanto valgono, secondo verità. E però la formola morale imperativa sovra enunciata si può tradurre in quest'altra: Riconosci praticamente l'essere nel suo ordine.

Questa formola, posta dal nostro Rosmini a capo della legislazione morale, non è punto una novità; ma conviene a capello col linguaggio della Sacra Scrittura. Davide dice a Dio: *La tua legge è la verità* (1), e proponendosi la legge di Dio a norma della vita, dice: *Io elessi la via della verità* (2).

È chiaro adunque che l'uomo deve praticamente riconoscere Dio qual è, cioè non far nulla che sia in opposizione cogli attributi divini e colle relazioni che egli ha con Dio. Similmente

(1) Ps. CXVIII.

(2) Ivi. Indi è che i teologi, familiari col linguaggio delle Scritture, convengono col Rosmini nel porre la moralità delle azioni nel giudizio pratico, estimativo del valore degli esseri. Ecco un passo di P. Segneri, a prova di quanto affermiamo: « Quando si commette un peccato, si pesa da una banda Iddio, dall'altra la creatura: e chi pecca, *giudica praticamente* che sia maggior bene quella putrida creatura, che non è Dio medesimo » (*Cristiano istruito*. Parte II, Ragionamento 1°).

l'uomo deve riconoscere negli altri uomini la dignità della loro natura e le relazioni che corrono fra lui ed essi (1).

Ora le relazioni dell'uomo con Dio si conoscono conoscendone gli attributi.

Dio è creatore, conservatore, benefattore, rivelatore, redentore, rimuneratore. L'uomo adunque è creato, conservato, beneficato, ammaestrato, redento, premiato o punito secondo l'opera sua. Da queste relazioni nascono i doveri del culto di adorazione e di umiltà assoluta in faccia a Dio; vale a dire di umiltà nell'intelligenza, ossia della fede alla parola o rivelazione divina; di umiltà nei desiderii, ossia della speranza nella sua bontà e misericordia; di umiltà nell'azione, ossia dell'ubbidienza assoluta ai suoi comandamenti, cioè della carità. E come la speranza non esclude il timore per ragione psicologica, cioè per la natura stessa di quest'affetto; così non lo esclude neppure per ragione ontologica; poichè, se Dio è buono, Egli è pur giusto: epperciò, come speriamo nella sua bontà, così dobbiamo temere per la sua giustizia; come speriamo il premio, così dobbiamo temere il castigo. Parimente dal mistero della Redenzione nascono il dovere della gratitudine all'infinito benefizio che Iddio ci fece per averci liberati dalla schiavitù del peccato; il dovere d'imitare G. C. come tipo di perfezione, e finalmente il dovere di ubbidire alla Chiesa da lui istituita, e di valerci dei Sacramenti, con cui si comunica la grazia divina necessaria ad ottenere l'eterna salute.

Nello stesso modo dall'idea dell'uomo e dalle relazioni dell'uomo con se stesso e con gli altri uomini nascono i doveri generali che l'uomo ha verso di sè e verso gli altri. Di vero, se l'uomo è fatto ad immagine e somiglianza di Dio, consegue che egli deve onorare Iddio in se stesso e negli altri uomini; deve svolgere e perfezionare quest'elemento divino, e tendere costantemente con tutte le sue forze ad ottenere quella perfe-

(1) Il Montesquieu intravvide questa teorica quando definiva le leggi: *les rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses*. E soggiungeva: *Il y a une raison primitive (car quelle plus grande absurdité qu'une fatalité aveugle qui aurait produit des êtres intelligents?) et les lois sont les rapports qui se trouvent entre elle et les différents êtres, et les rapports de ces divers êtres, entre eux* (*De l'Esprit des Lois*, Liv. I, ch. 1).

zione che Dio gli ha prefisso come suo fine: se tutti gli uomini hanno identità di origine, di natura e di fine, debbono considerarsi come fratelli. Che anzi al dovere della fratellanza naturale s'aggiunge quello della fratellanza cristiana per tutti quelli che partecipano ai benefizi della redenzione.

Nello stesso modo si ragioni delle relazioni speciali che l'uomo ha verso i suoi superiori od inferiori. *Non v'è podestà se non da Dio: e quelle che sono, sono ordinate da Dio. Dunque chi resiste alla podestà, resiste all'ordine di Dio* (1). Quindi i doveri dell'onore e dell'ubbidienza alle persone costituite dalla natura, o dalle leggi sociali, a governare gli uomini. Ma poichè l'autorità stessa è data non in servizio di chi la esercita, ma bensì della società per cui è costituita; indi è che i superiori hanno, verso chi è loro soggetto, il dovere del servigio e di uno speciale amore, il quale veniva da S. Pietro inculcato ai pastori della Chiesa, con queste affettuose parole: *Pascete il gregge di Dio, che da voi dipende, governandolo non forzatamente, ma di buona voglia secondo Dio: non per amore di vile guadagno, ma con animo volonteroso: nè come per dominare sopra l'eredità (del Signore), ma fatti sinceramente esemplari del gregge* (2).

Di che si scorge quanto sian semplici, ed accessibili ad ogni intelligenza i concetti che costituiscono il fondamento dei doveri umani; e quanto sian facili le deduzioni, e le applicazioni ai casi pratici, quando quei sublimi e santi concetti siano profondamente radicati nella mente e nel cuore per mezzo della fede cristiana, della retta educazione e della meditazione amorosa e frequente.

(1) Rom., xiii, 1, 2.

(2) *Quicumque voluerit inter vos maior fieri, sit vester minister: et qui voluerit inter vos primus esse, sit vester servus. Sicut filius hominis non venit ministrari sed ministrare, et dare animam suam redemptionem pro multis* (Matth., xx, 26).

Pascite qui in vobis est gregem Dei, providentes non coacte, sed spontanee secundum Deum: neque turpis lucri gratia, sed voluntarie: neque ut dominantes in cleris, sed forma facti gregis ex animo (I Pet., v. 2, 3).

A riepilogare il fin qui detto, giova forse la seguente:

TAVOLA SINOTTICA

Dei motivi dei doveri morali.

§ IV

Insegnamento religioso.

I. *Necessità della rivelazione.* — II. *E della grazia divina.* III. *Da chi e come debba essere dato quest'insegnamento.*

I.

I motivi su cui si fondano i doveri morali dell'uomo dimostrano, a nostro credere, evidentemente, quanto errino lungi dal vero i razionalisti, affermando che si possa dare una morale compiuta e perfetta, senza la rivelazione cristiana, e che perciò

l'insegnamento razionale di essa si possa segregare dall'autoritativo. Ma poichè su questo argomento corrono nel volgo degli scrittori, degli strani errori, dai quali non sono immuni uomini dotti; noi crediamo nostro debito di guarentirne gli educatori, esponendo con somma brevità la dimostrazione di due verità insieme connesse, di altissima importanza nell'ordine morale.

I doveri umani si possono considerare sotto il doppio rispetto del conoscimento e dell'esecuzione. Il cristianesimo ci insegna che essi non si possono conoscere nella loro pienezza senza la rivelazione; nè si possono eseguire in modo, che la virtù che ne risulta, conduca l'uomo alla sua sopranaturale destinazione, senza la grazia divina.

La prima tesi si dimostra da quanto abbiamo di sopra accennato e dalle cose che siamo per dire. Infatti, i motivi dei doveri si riducono tutti ai concetti di Dio e dell'uomo. Ora è ella possibile razionalmente la perfetta teologia ed antropologia? Per noi risponde la storia della scienza, la quale registrando infiniti errori sui due punti capitali della medesima, mette anche troppo in luce, come la certezza assoluta dei dogmi sui quali riposa la morale non si possa ottenere, od almeno aver non si possa compiuta la cognizione di essi, senza esterni sussidii. Di vero, il sistema morale consta di due ordini di conoscenze, delle quali le une sono accessibili alla ragione, le altre superiori alla sua forza: delle prime alcune formano parte del senso comune, altre solo si scoprono alla ragion filosofica.

Ora di queste si può dire con S. Tommaso, che « la verità « investigata colla sola ragione a pochi, e dopo lungo tempo, e « colla mescolanza di molti errori, si manifesterebbe all'uomo » (1). Della quale affermazione, porge ampia dimostrazione la storia della filosofia. Ma supposto pure che quei pochissimi pervenissero ad evitar gli errori, come potrebbero ottener credenza e dagli altri filosofi loro pari, i quali errarono, e sopratutto dal popolo

(1) *Veritas per rationem investigata, paucis, et per longum tempus, et cum admixtione multorum errorum homini proveniret* (Summa Theol. 1, p. q. 1, art. 1). — *Cf.* Summ. cont. Gent., lib. I, cap. IV, V, ove l'Angelico Dottore ampiamente svolge l'argomento qui accennato, e dimostra la necessità che ha l'uomo della rivelazione divina per la conoscenza sia delle verità razionali, sia delle sovrazionali.

incapace di comprendere i loro ragionamenti? Per la qual cosa la rivelazione divina, conferma le verità morali accessibili all'umana ragione, dissipa i dubbii, armonizza gli animi, e pone un solido fondamento alla vita morale, individuale e sociale.

Se non che il sistema morale compiuto non comprende solo le verità razionali, ma ne richiede ancora di quelle che sono sovrarazionali, quali sono, ad esempio, il culto esterno conveniente alla Divinità, e la possibilità ed il modo della riconciliazione con Dio; intorno alle quali gli stessi filosofi pagani, e fra gli altri Pitagora e Platone, apertamente confessarono la necessità d'una rivelazione (1).

Ma per condurre questa dimostrazione all'evidenza, riflettiamo con Vincenzo Gioberti (2), che tre sono le cognizioni che abbraccia quella dell'ordine morale: 1° La cognizione della legge; 2° La cognizione della sanzione della legge, ossia della pena minacciata ai trasgressori; 3° La cognizione dell'espiazione, perchè chi ha violato la legge possa evitare la pena ritornando all'amorosa obbedienza della medesima.

I. Ora la legge comprende i doveri verso Dio e verso gli uomini. I primi abbracciano il culto interno, cioè l'amor di Dio, ed il culto esterno, cioè la preghiera ed il sacrifizio. Ora, posto anche che questi doveri si conoscano naturalmente, tale cognizione non ha quella saldezza ed efficacia che è necessaria alla vita morale. I Deisti non pregano per l'ordinario quel Dio che riconoscono; e senza fede l'uomo pone tutt'altro fine alle sue azioni, che non l'amore di Dio; non sradica dal suo cuore l'orgoglio e la sensualità. Lo stesso si dica dei doveri verso gli uomini. Senza la fede nella rivelazione divina, l'uomo ripugna al perdono de' nemici, ed a quella purezza di costume che precide la sensualità fin nel germe del pensiero.

II. La conoscenza della pena richiede tre specie di cognizioni, e suppone, nota *A*: La misura della colpa morale; *B*. La na-

(1) Pitagora credeva, al dire di Suida, che l'uomo non potesse conoscere il culto agli Dei conveniente in altro modo che per mezzo della rivelazione: « Poichè egli bisogna comunicare cogli Dei, e apprendere da « loro per qual modo gli uomini rechin loro piacere, e per qual modo li « muovano a sdegno » (*Versi d'oro di Pitagora*. Trad. Capellina, pag. 38).

(2) *Teorica del sovranaturale* (Parte I, LXXI e seg.).

tura della pena nello stato ultramondano; *C.* La proporzione che corre fra il delitto e la pena.

A. — Per conoscere la gravità della colpa è necessario: *a*) Non solo conoscere la gravezza relativa di certe trasgressioni, ma ancora la gravezza assoluta; *b*) Il valore assoluto del libero arbitrio; *c*) Il grado della sua cooperazione ed efficacia in ciascun atto.

Ma, per conoscere la gravezza assoluta della colpa, vuolsi sapere che cosa sia quella deformità morale, che la colpa produce nell'anima del peccatore, e la relazione dell'ordine morale attuato o turbato nell'individuo coll'ordine particolare e generale dell'universo. Ora tutte queste cognizioni intorno all'ordine morale ed alle sue conseguenze, al libero arbitrio ed alla sua efficacia, richieggono la cognizione delle essenze reali, la quale supera le forze dell'umana ragione (1).

B. — Riguardo alla pena bisogna conoscere che cosa sarà l'uomo nel seno dell'Eternità, ciò che l'esperienza non ci può insegnare. Di più: senza la rivelazione non possiamo affermare che la pena sia eterna: l'eternità della pena ripugna al senso ed all'immaginazione; ma se è temporaria, non è efficace. « Aggiungi anni ad anni, dice S. Girolamo, quanti più vuoi, « raddoppia i tempi, accumula i tormenti sovra infinite età; se « il fine degli uomini è lo stesso per tutti, il passato per lungo « che sia si tiene per nulla, perchè *noi non cerchiamo ciò che* « *siamo stati altra volta*, *ma ciò che abbiamo ad essere per* « *sempre* » (2).

C. — La proporzione fra la pena e la colpa richiede che si conosca la relazione fra il male fisico ed il morale. Che ci sia questa relazione, lo sappiamo per mezzo dell'idea di merito e di demerito. La ragione c'insegna, che l'ordine offeso dalla colpa si ristaura col supplizio: ma questo supplizio sarà eterno? Torniamo alla medesima difficoltà. Le idee morali di legge, legislatore, virtù, colpa, merito, demerito, premio, pena, giu-

(1) V. pag. 157.

(2) *Iunge quotlibet annos, et tempora duplica, et infinitas aetates congere cruciatibus: si finis omnium similis est, praeteritum omne pro nihilo est, quia* NON QUAERIMUS QUID ALIQUANDO FUERIMUS; SED QUID SEMPER FUTURI SUMUS (Comment. in IONAM, cap. III).

dizio, condanna, remissione, hanno un elemento necessario, ed uno contingente: se si parte dal secondo si cade nell'antropomorfismo: e la pena è arbitraria. Se si mira al primo, non si capisce come Dio possa perdonare. La rivelazione ci dice che Dio, cancellando la colpa per un prodigio della sua grazia, perdona la pena. La fede inoltre ci assicura che la pena eterna rispetto all'ordine assoluto è un bene: è male fisico per i penanti, ma un bene in quanto è il ristabilimento dell'ordine; il senso ripugna, ma la fede sta, e diventa base della virtù privata e pubblica.

III. Riguardo all'espiazione, è ella possibile? Prima cosa a sapersi. Se è impossibile, l'uomo si deteriora sempre più, e diventa un mostro. Se è possibile come si prova? La fede ce lo dimostra col dogma della Redenzione, cioè col mistero dell'Uomo-Dio, che soddisfece pel genere umano al cospetto della giustizia divina, e i cui meriti ineffabili ci vengono applicati, e la santità appropriata dalla fede e dalla carità operosa, col ministerio di un rito sublime nella sua convenienza e semplicità, che fuori eziandio della virtù straordinaria, postavi da Dio, sarebbe atto da natura a produrre qualche miglioramento nel cuore e nei costumi degli uomini.

Da queste considerazioni che sono ampiamente ed eloquentemente dichiarate dall'autore citato, apparisce la necessità della rivelazione divina alla piena conoscenza dell'ordine morale. E poichè la sapienza e provvidenza di Dio non manca nelle cose necessarie, come non abbonda nelle superflue, si può induttivamente credere che la rivelazione, ossia una comunicazione delle verità, cui per la brevità della sua ragione l'uomo non può pervenire, gli sia stata fatta in modo straordinario da Dio. Ma la prova certa ed ineluttabile del fatto si ha dalla storia, la quale, ove non si voglia cadere nello scetticismo più disperato, nello scetticismo che per essere coerente a se stesso, dovrebbe negare e annullare, non che il Vangelo, tutte le testimonianze storiche più consentite ed incontrastate, ha di che contentare ogni più schifiltoso ragionatore.

II.

Posta in sodo la prima tesi, cioè la necessità dell'aiuto sopranaturale a conoscere sufficientemente l'ordine morale, è facile

dimostrare la seconda, che le corrisponde e ne dipende, vale a dire, la necessità dell'aiuto divino ad attuare ed adempiere pienamente la legge morale, ed ottenere per tal guisa lo scopo prefisso da Dio alla vita umana.

Non havvi verità più popolare e consentita presso i cristiani, quanto questa, che l'uomo a meritare il premio eterno che Dio gli promise, abbisogna della grazia di Dio. Eppure non v'è principio che sia stato meno di questo noto e più disdetto dai pagani. « Chi fu mai, dice Cicerone (1), che rese grazie agli Dei di « essere onest'uomo? S'invoca Giove ottimo massimo per essere « onorati, sani, opulenti, non per essere giusti, temperati, « sapienti... È comune giudicio degli uomini che agli Iddii si « domandi la fortuna, a se medesimi la sapienza ». — E con pari orgoglio Orazio cantava:

> Vita e beni, de' quali arbitro è Giove,
> Chiederò a lui: ma core equo a me stesso (2).

Similmente opinarono i più antichi filosofi, Pitagora, Platone, e, più di tutti, gli Stoici. L'eresia di Pelagio professata già prima di lui da Origene (3), non fu che un ritorno al paganesimo.

(1) *Num quis, quod bonus vir esset, gratias Diis egit unquam? At quod dives, quod honoratus, quod incolumis. Iovemque optimum, maximum, ob eas res appellant, non quod nos iustos, temperatos, sapientes efficiat, sed quod salvos, incolumes, opulentos, copiosos. — Iudicium hoc omnium mortalium est fortunam a Deo petendam, a se ipso sumendam esse sapientiam* (De natura Deorum, lib. III, cap. 36).

(2) *Haec satis est orare Iovem quae donat et aufert:*
Det vitam, det opes: aequum mi animum ipse parabo.
Epist., lib. I, XVIII.

(3) V. Card. Enric. Noris. *Historiae Pelagianae*, lib. I, cap. I. — Non vuolsi negare che gli stessi scrittori alcuna volta rasentano la verità; Orazio prega gli Dei di dare buoni costumi alla gioventù: *Di, probos mores docili iuventae — Date* (Carmen sec., v. 45); e l'antico proverbio prescriveva: *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.* Tuttavia l'attribuire, che fanno i poeti, le colpe degli uomini agli Dei, come nell'Iliade Elena rimprovera a Venere di averla sedotta; e in Euripide, Menelao stesso confessa che la moglie gli è stata infedele per ubbidienza agli Dei; e in Lucano, Catone dice: *Crimen erit superis, et me fecisse nocentem* (Phars., lib. II, v. 288); coteste bestemmie dei poeti, dico, ripugnavano al buon senso dei

Or, donde mai così strano errore? Non è egli evidente contraddizione il riconoscere da Dio la vita e tutti i beni esterni, e negargli il dono più prezioso delle forze della vita più nobile ed alta, che è la vita morale?

Codesto errore nacque dalla doppia ignoranza dell'operare divino e dell'operare umano, dall'ignoranza delle relazioni dell'uomo con Dio.

Gli antichi pagani ignoravano la creazione, o ne avevano una idea confusa ed imperfettissima, e però ammisero l'eternità della materia prima delle cose, e limitarono l'operare divino all'ordinamento e alla formazione dell'universo. Dall'altra parte ignoravano la corruzione dell'uomo, od almeno la natura e la cagione di essa: e per conseguenza esagerarono le forze del libero arbitrio, negandone i limiti naturali ed avventizi; e nell'ordine morale fecero dell'uomo un Dio.

Pongasi, all'incontro, la notizia della Creazione e della Redenzione, le quali, quantunque siano dogmi avvolti in parte nel mistero, pure sono attestati dalla divina rivelazione e da mirabili analogie razionali; e la necessità della grazia divina apparirà evidente; poichè se l'azione divina ci è necessaria al cominciamento e alla continuazione della vita, ci è necessaria del pari al mantenimento di tutte le facoltà che costituiscono la nostra natura intellettiva e morale; è necessaria la cooperazione divina all'adempimento de' nostri doveri, all'esercizio della virtù.

Così pure, se l'uomo ha perduto col peccato originale la integrità e la giustizia primitiva, per ripigliare le forze necessarie alla pienezza della vita morale, per riconciliarsi con Dio, per risorgere a vita novella, abbisogna che Dio lo rialzi dalla sua

migliori filosofi, i quali per non far cadere sugli Dei la cagione delle colpe umane, negavano pure ai medesimi l'azione benefica negli atti della virtù. E le frasi succitate sono voci della natura che vede a lampi il vero, anzichè sentenze ed opinioni filosofiche accettate dalla riflessione.

Ad ogni modo, quelle contraddizioni dimostrano che le loro opinioni erano indecise e vacillanti, e che quando si poneva innanzi alla lor mente il problema della conciliazione della libertà morale degli uomini colla divina azione, non si peritavano di negare questa, di cui non avevano un chiaro concetto, per salvar quella che era loro attestata dalla coscienza.

caduta (1), gli ridoni le forze morali perdute; è necessaria una nuova luce all'intelletto, una nuova forza alla volontà; è necessaria una rigenerazione, un misterioso rinascimento, quel rinascimento che anco i dottori della legge di Mosè mal sapevano concepire (2).

Quindi apparisce la verità di quel solenne pronunziato di Cristo: *Io sono la vite, voi i tralci: Chi si tiene in me, e in chi io mi tengo, questi porta gran frutto; perchè senza di me non potete far nulla* (3). E della sentenza di S. Paolo che afferma: *Non già che siamo da noi stessi idonei a pur pensare alcuna cosa, come da noi stessi; ma la nostra idoneità è da Dio* (4). E del rimprovero che lo stesso Apostolo fa ai superbi: *Che hai tu, che non l'abbi ricevuto? Se l'hai ricevuto, perchè ti glorii come se ricevuto non l'avessi?* (5). Indi apparisce ancora la ragione della sollecita cura che ha la Chiesa cattolica di sterpare dai suoi campi la mala erba dell'orgoglio che vestì nel corso de' secoli tante forme diverse, ma specialmente quella de' mille tentativi di oscurare od alterare la dottrina della grazia del Redentore; negata la quale, è tolto il fondamento della preghiera e dell'umiltà cristiana; e risorge vie più baldanzosa la stolta pretesa di bastare a noi stessi, sia per evitare il peccato, sia per guarire il vizio, combattendolo, come gli stoici, col vizio massimo, col vizio che di tutti gli altri è fonte, l'orgoglio.

III.

La doppia necessità, fin qui dimostrata, che l'uomo ha, di lume e di forza sopraggiunti alla ragione od all'arbitrio per

(1) Intorno alla caduta dell'uomo vedi ciò che abbiamo detto a p. 74 e segg.

(2) *Respondit Iesus, et dixit ei (Nicodemo): Amen, amen dico tibi, nisi quis renatus fuerit denuo, non potest videre regnum Dei. Dicit ad eum Nicodemus: Quomodo potest homo nasci, cum sit senex? numquid potest in ventrem matris suae iterato introire, et renasci? Respondit Jesus:... Quod natum est ex carne, caro est: et quod natum est ex spiritu, spiritus est... Tu es magister in Israel, et haec ignoras?* (IOANN., III, 3 et seq.).

(3) IOANN., XV, 5.

(4) II COR., III, 5.

(5) I COR., IV, 7.

correre l'arringo della vita morale e giungere alla sua destinazione; e per altra parte il doppio fatto della rivelazione e della grazia con cui Dio provvide a quella necessità e gli rese possibile l'ottenimento del suo fine, sono il fondamento del doppio dovere della fede e della speranza cristiana. Ma queste due virtù non sono ancora il fine ossia il compimento della virtù; esse sono doveri e virtù che si riferiscono ad una virtù finale che è la Carità. *Il fine del precetto è la Carità* (1) dice s. Paolo; ed altrove: *Nella vita presente ci sono necessarie queste tre virtù: la Fede, la Speranza, la Carità; ma la maggior di esse è la Carità* (2). *Passeranno le profezie, cesseranno le lingue, la scienza* (presente) *sarà annullata, la Carità non vien mai meno* (3). Tutta la legge divina e tutta la virtù umana si assomma e si compie nella Carità, ossia nell'amore e nell'imitazione di Dio, il quale è ottimo in se stesso, ed ottimo, cioè, beneficentissimo alle creature. Ecco la virtù che assomiglia l'uomo a Dio, ecco lo scopo dell'insegnamento religioso.

Questa altezza sublime dell'istruzione morale dimostra quanta ne sia l'importanza, e quanto lo studio che deve fare l'educatore per attendervi con frutto e adempiere il suo dovere. Noi abbiamo altrove esposto i principii della Catechetica (4): ci restringiamo ora a riepilogare le questioni ivi trattate.

Si cerca primieramente da chi debba essere dato quest'insegnamento: poi quale ne abbia ad essere la estensione; e finalmente quale il modo di darlo. Maestro, dottrina e metodo; ecco le tre ricerche che costituiscono la Catechetica, ossia la scienza e l'arte di insegnare al cristiano le verità della sua religione, di fargliele apprezzare, amare, effettuare nella vita.

Alla prima questione: — Da chi debba esser dato l'insegnamento religioso, rispondiamo: Da chi rappresenta il rivelatore e mantiene legittimamente il deposito della rivelazione. Ora i soli ministri della Chiesa istituita da Gesù Cristo ricevettero il mandato

(1) I Tim., I, 5.

(2) *Nunc autem manent, fides, spes, charitas, tria hæc: maior autem horum est charitas* (I Cor., XIII, 13).

(3) *Charitas nunquam excidit; sive prophetiae evacuabuntur, sive linguæ cessabunt, sive scientia destruetur* (Ib., v. 8).

(4) Op. cit.

d'insegnar a tutti i popoli: *Andate ed istruite tutte le genti... insegnando loro di osservare tutte le cose che vi ho comandato* (1). *Chi ascolta voi, ascolta me* (2). *Io sono con voi tutti i giorni, sino alla fine de' secoli* (3). La sola Chiesa cattolica ha diritto e dovere d'insegnare e tramandare la rivelazione divina. Ella sola insegna con *autorità* simile a quella del suo Fondatore, il quale *insegnava come avente autorità*. Ed a nome della Chiesa e sotto la direzione di lei i padri di famiglia e gli educatori privati e pubblici che si professano cattolici.

Or qui sorge una questione gravissima, massime a'nostri tempi: Se lo Stato debba provvedere all'istruzione religiosa ne'suoi istituti d'educazione?

È facile la risposta. O il cattolicismo è la religione dello Stato; e allora il Governo debb'essere fedele ai principii politici che costituiscono la base dello Stato, e non ingannare i padri di famiglia, i quali gli affidano i figliuoli credendolo cattolico, quale si professa; e però dee provvedere all'istruzione religiosa d'accordo colle autorità ecclesiastiche, alle quali spetta il diritto della direzione spirituale de' giovani. Oppure lo Stato si professa razionalista, e non preferisce più questa che quella religione positiva; e allora il Governo dee rispettare la libertà della Chiesa, non mettendo impedimento all'esercizio de' doveri religiosi e alla istruzione cattolica.

Alla seconda questione: — Quale debba essere l'estensione da darsi all'insegnamento religioso — non si può rispondere con esattezza e precisione, se non si determinano le parti onde consta, e i gradi di cui è suscettivo.

Posta la conoscenza rudimentale e sommaria dell' universo, quale l'acquista il bambino coll'esercizio de' sensi esteriori, e spinto dalla vivissima brama che egli sente, di vedere e di sapere; posta la cognizione della lingua materna, ossia quel grado di riflessione che è necessario a comprendere l'insegnamento, e salire sopratutto dalla considerazione del creato al concetto del Creatore; l'analisi del fatto universale e perenne della preghiera

(1) Matth., xxviii, 19.
(2) Luc., x, 16.
(3) Matth., 16.

a Dio ci condusse a stabilire che le parti dell'insegnamento religioso sono: 1° la storia; 2° il domma; 3° la morale; 4° il culto.

Di vero, la pregbiera è il primo e più semplice atto del culto che rendiamo a Dio. Ma il culto è parte essenziale della morale; è l'adempimento de' doveri che ci stringono verso l'Autore della nostra esistenza. Ond'è che chi nega il culto nega i doveri verso Dio, e dimezza, anzi distrugge dalle fondamenta, sel sappia o l'ignori, l'intiera morale; perchè la legge e l'imperativo morale suppongono un legislatore ed un imperante. Di che consegue che la morale s'appoggia al domma, ossia alla conoscenza di Dio, dei suoi attributi, delle opere sue, e delle relazioni che corrono fra Lui e l'uomo. E finalmente il domma sia manifestato dalla ragione naturale, sia insegnato dalla Chiesa, è fondato da una parte sulla storia della natura, ossia sulla cognizione del mondo, dall'altra sulla tradizione e sulla storia biblica, che è la storia del genere umano.

Determinate le parti dell'insegnamento religioso, è facile indicarne i gradi, i quali in questo come in tutti gli altri insegnamenti sono tre, cioè: 1° popolare; 2° scientifico; 3° filosofico.

Del primo sono capaci tutti gli uomini di mente sana, pervenuti all'età conveniente: esso comprende le prime nozioni di Dio, dell'anima umana e dei doveri che l'uomo ha verso Dio; e nell'ordine storico i tre grandi fatti che costituiscono il fondamento e la sostanza della rivelazione, che sono: la creazione, la caduta dell'uomo e la redenzione; od in altri termini: Dio Uno e Trino, l'uomo, e l'Uomo-Dio. Queste tre verità storiche e dommatiche ad un tempo, nelle quali si assomma tutto il Cristianesimo, furono mnemonicamente intrecciate e simboleggiato nel segno del cristiano: poichè la formola insegnata dal Redentore per la professione della fede cristiana nell'amministrazione del battesimo indica i misteri dell'unità e trinità di Dio; ed il segno della croce, che è simbolo della redenzione, significa e rammenta all'uomo donde gli sia venuta la salute, e quale abbia ad essere il modello della sua vita.

L'insegnamento popolare nel Cattolicismo si suddivide in altri gradi minori che sono:

1° le preghiere, le quali abbracciano:

a) La storia e il domma, quale è insegnato e professato nel Simbolo degli Apostoli;

b) La morale compresa nel Decalogo;

c) Il culto, od almeno il primo atto di esso nella Orazione Domenicale.

2° Il Catechismo diocesano pei fanciulli, e quella parte di Storia Sacra, massime del Vangelo, che è necessaria od almeno grandemente giova a conoscere la morale ed il domma.

3° La seconda parte del medesimo Catechismo destinato agli adulti, vale a dire ai giovani che già furono ammessi alla prima comunione.

Le verità apprese nel primo grado si vanno compiendo nel secondo, che appelliamo scientifico; e si ordinano e connettono insieme coi vincoli di genere e di specie, di principio e di conclusione, di causa e di effetto, di mezzo e di fine, le nozioni storiche, dommatiche e morali che insegna la ragione e la rivelazione divina; di che risulta l'unità delle dottrine, e la loro armonia, e si apprestano le armi per difenderle dai nemici del Cristianesimo.

L'insegnamento scientifico vien dato ai chierici colla Teologia, la quale prese forma ed assetto di scienza rigorosa per opera degli Scolastici e massimamente del principe di essi che fu Tommaso di Aquino, al quale si deve il gran monumento della *Somma*, ove se sono insieme raccolte le dottrine cattoliche che si fondano sulla Sacra Scrittura, e sulla tradizione della Chiesa, sono pure espresse in un linguaggio così coerente e preciso, ed ordinate in modo sì lucido e severo, che il gran Leibnitz ne formava la sua delizia e la paragonava alla Geometria. Lo studio teologico ha per iscopo di adempire il voto, anzi il prescritto di s. Paolo, il quale vuole che il clero *sia capace d'esortare con sana dottrina e convincere i contraddittori* (1). — Della scienza teologica vien data una parte anche al popolo nelle istruzioni parrocchiali, nei quaresimali, e in generale nella predicazione fatta alle persone più colte.

Il terzo grado finalmente, ossia l'insegnamento filosofico della religione non è punto quello che, secondo l'errore dei razio-

(1) Tit. 1, 9.

nalisti, riduce i misteri cristiani a verità razionali, e toglie ogni differenza fra la filosofia e la religione; ma cerca solo le armonie fra i dettati dell'una e dell'altra, e le analogie fra i due ordini di verità che partono entrambi dallo stesso fonte, e nella vita futura, quando Iddio si vedrà *a faccia a faccia*, si unificheranno nello stesso ed unico oggetto immediato del nostro conoscimento.

Dell'insegnamento filosofico della religione abbiamo splendidi e stupendi esempi in s. Agostino (1), s. Anselmo, s. Tommaso, e nei grandi scrittori che sull'esempio de' SS. Padri della Chiesa, seguendo il volo dell'aquila di Patmos, fissarono più fermamente lo squadro nel sole delle menti senza restarne abbarbagliati e ciechi, punizione minacciata dal Profeta all'orgoglio che pretende misurar l'infinito, quando disse: *Chi si fa scrutatore* (presuntuoso e superbo) *della maestà di Dio, rimarrà sotto il peso della sua gloria* (2).

Venendo finalmente alla terza questione, che è fondamentale, e si può dir prima ed unica della Catechetica: — Quali siano le norme per catechizzare, ossia il vero metodo dell'insegnamento religioso, — noi dovremmo, per risolverla pure in brevi termini, tutto ripetere quanto abbiamo già detto nell'opuscolo citato; e però rimandiamo ad esso i nostri lettori, accontentandoci qui di qualche cenno e d'una importante avvertenza che raccomandiamo agli educatori.

Il metodo di catechizzare si desume dal suo scopo, il quale consiste nel condurre gli uomini in generale, e specialmente i fanciulli e gli ignoranti, a Dio ed al suo figliuolo Gesù Cristo, rispondendo all'invito che ci fa colle affettuose parole: *Lasciate che i pargoli vengano a me* (3).

Noi dobbiamo condurveli illuminando le loro menti colla istruzione e inspirando nel loro cuore l'amore. Ora non può illuminare chi non splende; nè accendere chi non arde. Dunque prima norma del catechizzare e prima dote del maestro di religione è la scienza e la virtù; nè solo la virtù in generale, ma quella

(1) Tale è, secondo S. Agostino, la necessità della filosofia nel Cattolicismo che egli ripudia coloro, QUI NEQUE IN SACRIS PHILOSOPHANTUR, NEC IN PHILOSOPHIA CONSECRANTUR. *De vera Religione*, cap. VIII.

(2) PROV. XXV, 27.

(3) MARC., X, 14.

in ispezialtà che conviene al catechista; e che fu simboleggiata dal Vangelo coll'uffizio del pastore. Chi insegna la religione, porge alle anime umane il pascolo e il cibo che dà la vita eterna.

Quindi s. Gregorio commentando il precetto di Pietro Apostolo che dice ai ministri del Vangelo: *Pascete il gregge di Dio*, indica tre modi di nutrire le anime: *Pascite verbo*, *pascite exemplo*, *pascite oratione*. Coll'orazione: perchè *non è nulla nè colui che pianta, nè colui che adacqua, ma solo chi fa crescere*, cioè *Iddio* (1). Coll'esempio: perchè la parola è inefficace quando è contraddetta dal fatto: e tutte le arti operative si apprendono osservando e imitando gli esempi dei maestri.

Indi è che il Catechista dee conoscere e stimare grandemente la nobiltà (2) e la santità dell'uffizio suo, ed esaminare se stesso, come vuole l'Overberg (3), sulla purità d'intenzione, sull'umiltà di cuore e sulla sua confidenza negli aiuti divini, tutte condizioni necessarie all'efficace e fruttuoso insegnamento della religione.

Poste tali condizioni, vedemmo essere tre i modi di catechizzare: mnemonico, esplicativo, educativo; doversi tutti e tre, come

(1) I. Cor., III, 7.

(2) Gli antichi Cristiani assomigliavano ad una nave la Chiesa nella quale stava il Vescovo qual piloto, nocchieri erano i Sacerdoti, e i Diaconi prefetti de'fianchi: i Catechisti poi gli pareggiavano a coloro che grecamente naustologi s'appellavano, de'quali era ufficio l'accogliere nella nave i viaggianti e pattuire con essi del nolo. Nel che facevano intendere la nobiltà dell'uffizio del Catechista, se egli consista nel ricever la gente in quel naviglio, fuori del quale non v'ha salvamento, e nel patteggiare del quanto è necessario, affinchè veleggino al porto dell'immortalità.

Vero è che nel modo di catechizzare i tempi nostri differiscono dagli antichi. Allora uomini adulti ogni dì dal gentilesimo alla credenza cristiana si convertivano, e certo vuol ben essere altra la maniera di snocciolare le cose ai fanciulletti e quella di sporla come allora facevasi ad uomini cresciuti.

Quindi gli antichi distinguevano due maniere di Catechisti, gli *isagogici* e i *teologici*, de'quali i primi sponevano i rudimenti della fede, e instillavano il latte; laddove i secondi recavano più alte dottrine, e porgevano l'esca o il solido cibo. Sembra poi che Origene pel primo affidasse l'istruzione do'Catecumeni a due distinti catechizzatori, assegnando all'uno gli *audienti*, all'altro i *competenti*, ai quali conveniva istruzione più fondata o sostanziosa che ai primi. Rosmini, *Catechetica*. Dedicazione. — Cf. Josephi Zolae *Praelectio de Catechista*. Ticini, 1791.

(3) *Manuel de Pédagogie*. Appendice.

parti d'un'opera sola, congiungere nel perfetto insegnamento; e il maestro doversi proporre il triplice scopo di far intendere, di far ritenere, e di far applicare ai catecumeni le verità insegnate.

Sono evidenti i principii didattici su cui si fonda l'arte di far intendere: poichè, o si vogliono spiegare le parole, e allora una lingua nota è interprete di un'altra ignota, il dialetto nativo ci fa capire la lingua della nazione; o si tratta di concetti, di giudizi, di raziocinii; e allora le verità ignote trovano la loro spiegazione nelle note, ossia ne'concetti che la mente si forma con la osservazione esterna, e la interna, con la immaginazione, la storia, i dati del senso comune e l'applicazione di verità già ammesse conforme a quanto vien prescritto dalla scienza didattica.

Non diremo nulla sugli esercizi mnemonici. Ci contentiamo d'insistere sulle applicazioni. Queste sono teoriche o pratiche. Sì le une come le altre possono essere parte dell'insegnamento regolare e diretto,, o fatte, quando se ne presenta l'occasione, anche fuori della scuola e della Chiesa, e talvolta quasi che si trattasse di tutt'altro. Coteste lezioni, quando siano date opportunamente, hanno un'efficacia grandissima e talvolta maggiore dell'insegnamento diretto; perchè colpiscono, come lampi di luce inaspettata, la mente, e una parola talvolta val più d'un lungo discorso.

Ho detto *opportunamente;* poichè se mai avvenga che a qualunque proposito, di qualunque cosa si parli, il maestro pigli a fare il moralista, il predicatore; se l'istruzione morale sia divenuta continua, diretta, esplicita, non interrotta mai, e la virtù del maestro non sia tale da far perdonare ciò che ha di noioso e di grave l'eccessiva insistenza; si corre rischio che i fanciulli e i giovanetti più desti e vispi prevedano ciò che sta per dire il precettore, ne afferrino l'intercalare e vi versino sopra il dileggio, od almeno, per effetto di consuetudine, divengano insensibili alle grandi e sublimi verità cristiane. La pedanteria è sempre noiosa, ma è noiosa e pericolosissima nel nostro caso, perchè corrompe e aduggia i germi del bene negli animi giovanili. Guardiamcene cautamente, ed evitiamo, nelle considerazioni morali e religiose, ogni sorta di stiracchiatura, esponendole colla massima naturalezza, e però in modo che si

presentino da sè, direi, non chiamate. Procuriamo poi sopratutto di aver sempre il cuore pieno di quella carità, di quell'amore del proprio dovere, di quell'amore de' nostri alunni, che è l'anima ed il nerbo educativo di ogni insegnamento. Questo amore fa sì che di rado assai ci rendiamo noiosi, e tutto ciò che da noi si dice sia lieto ed attraente, e però amato e desiderato.

Di due sorta di occasioni opportune dee sopra tutto approfittare l'educatore: delle disgrazie che sopravvengono a quando a quando nella vita, e de' falli in cui cadono gli alunni. Nella sventura l'animo è meglio disposto a rientrare in se stesso, e a vedere i proprii torti. Si va allora cercando rimedio al male, e nessun farmaco è meglio acconcio a guarire le piaghe del cuore, che la religione. La vita umana, dice Gian Paolo Richter, è come l'acqua del mare, che perde la sua amarezza e si fa dolce innalzandosi verso il cielo (1).

In quanto ai falli, imitiamo il Fénélon il quale, come dice il suo biografo, traeva sempre la lezione dal fallo (2). Ci giova recare, terminando, un racconto d'una maestra degli Asili infantili, per mostrare come si possa seguire il metodo di quel grande educatore.

« Arrivata allora nell'Asilo, e, nuova affatto alle abitudini dei fanciulli che lo frequentavano, li sorpresi nell'atto che dal giardino, ov'erano a trastullarsi senza sorveglianza, gettavano pietre in un cortile vicino. Perchè, miei cari, gettate voi pietre al disopra del muro? — Luca: Per divertirci. — Ma le vostre pietre han rotto un vetro alla finestra della signora Giraud. —

(1) *Pensieri diversi.*

(2) Il ne se prescrivit qu'une seule règle, celle d'observer à chaque moment le caractère du jeune prince, de suivre avec une attention calme et patiente toutes les variations et tous les écarts de ce tempérament fougueux, et *de faire toujours ressortir la leçon de la faute même.* (De Bausset, *Vie de Fénélon*, tom. I, liv. I, ch. XXXVII). — È notissimo l'aneddoto che Franklin racconta nella sua vita. Egli aveva, all'età di sei anni, comperato uno zufolo al mercato, pagandolo con tutti i denari che aveva nel borsiglio. Tornato a casa, la sorella gli fece vedere quante belle cose avrebbe potuto comperare con quei danari, e come avesse pagato troppo caro lo zufolo. Questa lezione non dimenticò mai, e ad ogni errore che altri commettesse, e ad ogni punizione che i rei subissero, ripeté fino a tarda vecchiaia: « Egli ha pagato troppo caro lo zufolo ».

Luca con semplicità e naturalezza: Gli è perchè l'abbiamo presa di mira. — La maestra con severità: Come! voi l'avete presa di mira! gli è dunque apposta che rompete i vetri de' nostri vicini? — Luca, già sì lieto della sua destrezza, abbassa ora la testa. — Vittorio: Ma io non ho mirato. — Luca: Hai rotto un vetro anche tu. — Vittorio: No. — Luca: Sì, sì, tu ne hai rotto uno da qualche tempo. — Vittorio: Non l'ho fatto apposta! (piange). — La maestra: A quanto pare, anche voi avete gettato pietre. — Vittorio: È Luca che ne ha gettato il primo, e poi Luigi. — Luigi: È Enrico che aveva cominciato. — Enrico: Sì, ma è perchè Francesco me n'aveva gettato una.

— Maestra: Da quanto sento, molti bambini hanno scagliato pietre; ma neppur uno, nemmeno il più grande, ha badato al male che poteva fare; i vetri son rotti. Ma dite voi, Luca, che gli avete presi di mira: Sono vostri almeno quei vetri? vediamo, rispondetemi: son vostri? — Luca: No, signora. — La maestra: Come! E voi vi permettete di romperli!... Vittorio, dacchè anche voi li rompeste, sono dunque senza dubbio di voi? — Vittorio: No, signora. — Nemmeno di voi? Ma chi dunque vi diede il permesso di romperli? Avete voi il diritto di toccare ciò che non vi appartiene, e tanto peggio di distruggerlo?... Luca, se io prendessi la vostra caraffa e mi divertissi a spezzarla, farei io un'azione buona, e ne sareste voi contento? — Luca con ansietà: È la mamma che me l'ha comprata con danari. — Ma credete voi che la signora Giraud non abbia anche essa comprato i vetri con danari? E voi tuttavia gli avete spezzati... Per lo stesso motivo, non vedo il perchè non romperei la vostra bottiglia, come voi avete rotto i vetri (egli piange). Oh rassicuratevi! io porrò anzi molta attenzione per non romperla: perchè la giustizia mi obbligherebbe a pagarvela, come obbliga voi, del pari che Vittorio, a pagare i due vetri che avete spezzati; perchè bisogna bene che voi rendiate alla signora Giraud altri vetri così grandi e così belli come i suoi... Siete voi almeno sicuri di non averne spezzati che due?... Vado ora a domandare alla signora Giraud la permissione d'entrare da lei e di contarli. Luca, Vittorio, Enrico, Francesco, venite a contarli con me. — I bambini accompagnarono la maestra: vi erano dodici vetri spezzati! tutti ne furono sbalorditi; la signora

Giraud ne menava grande lamento. Ella fece vedere un bellissimo melarancio, a cui una pietra aveva spezzato due rami: ella stessa diceva di essere stata colpita nel capo da una pietra tirata dall'Asilo. La maestra non rispose che balbettando: ella sembrava intimidita e confusa, come se fosse stata ella stessa la colpevole. I bambini videro il suo turbamento, e rientrati nell'Asilo, la loro mestizia annunziò ad un tratto ai compagni la grandezza del danno.

— Signori, disse la maestra, non sono due soli i vetri che dovete restituire: sono dodici!... Voi avete spezzato una pianta di melarancio che produceva i più bei frutti, voi avete colpito nel capo la signora Giraud: come riparare tutto questo male? Bisogna restituire dodici vetri, far rigermogliare i rami del melarancio che sono seccati, e togliere alla signora Giraud il colpo di pietra che ella ha ricevuto. Ogni vetro costa 50 cent., 12 volte 50 cent. fanno 6 volte 100 cent., ciò che fa 6 franchi. Vediamo, signori, cavate le vostre borse, e datemi 6 franchi, perchè io mandi chiamare il vetraio. —

Tutti abbassavano gli occhi, sui volti di tutti era confusione e rossore: lunghi sospiri s'udivano qua e là. — Vediamo, Luca, il vostro danaro. — Luca: Non ne ho, signora. — Me ne rincresce assai. Il vostro, Luigi. — Luigi: Non ne ho. — Nemmeno? E voi, Enrico? — Ne chiederò alla mamma. — La maestra: Chi guadagna il danaro della vostra mamma? — Enrico: È il babbo. — La maestra: Se lo guadagna il babbo, sarà dunque lui che avrà pagato i vetri e non voi... E voi, Francesco? — Francesco, piangendo: La mamma non ha denari. — La maestra: Chi dunque, signori, pagherà per voi? perchè egli è assolutamente necessario che la signora Giraud sia risarcita, la giustizia lo vuole! (silenzio profondo).

Ascoltate, soggiunse la maestra: Pagherò io. Ecco la mia borsa: io lavoro, e così guadagno denari; prendete, ecco sei franchi: ce ne ho messi dei giorni per guadagnarmeli: ma ne fo il sacrifizio a voi, perchè vi amo. Questa sera andremo a portarli insieme alla signora Giraud. Ma il melarancio chi lo aggiusterà? Ma il colpo che ha ricevuto nella testa, chi gliel toglierà?... Nessuno al mondo lo può, e quando io le dessi tutto il mio denaro, non potrei riparare queste due disgrazie. —

La maestra s'astenne dal conchiudere. La conclusione era chiara nella mente di tutti gli uditori. Questo discorso, terminato così, prendeva una forza che più lunghe parole gli avrebbero tolto. Il denaro fu portato alla Giraud; e da quel giorno i colpevoli ebbero l'incarico di sorvegliare i loro compagni di fresco venuti, e di informarli alla lor volta di ciò che l'esperienza aveva loro insegnato. La somma fu rimborsata alla maestra dalla Direzione amministrativa » (1).

§ V.

Sunto e conclusione.

L'importanza dell'argomento fin qui trattato ci fa credere di qualche utilità il ridurre in brevissimi termini la dottrina pedagogica fin qui dichiarata, che riguarda l'uso dei due grandi stromenti di educazione, che sono l'esempio e l'insegnamento morale. Chi si assume l'uffizio dell'educazione cristiana deve imitare il Salvatore che fu potente nell'opera e nella parola (2); e però la sua azione non deve solamente preparare e precedere l'insegnamento, ma accompagnarlo e compierlo. Abbiamo veduto come anche prima che il fanciullo sia capace d'apprezzare il valore morale della sua condotta, l'educatore debba aver tal cura dell'alunno, che la pace, la serenità dell'animo non venga per quanto è possibile turbata mai, e la sua veglia, come i suoi sonni, passino lieti e tranquilli nel soddisfacimento de'suoi bisogni fisici, al cui impero egli è ancora intieramente soggetto.

Ma presto giunge il tempo, in cui si sveglia ne'bambini l'istinto della curiosità, per cui son tutt'occhi a riguardare quanto si dica e si faccia dai loro educatori: allora più che mai è necessario che questi si presentino in tutte le loro azioni degni

(1) Mad.[lle] Carpantier, *Enseignement pratique dans les écoles maternelles.* Paris, 1849.

(2) *Potens in opere et sermone.* — Luc., xxiv, 19.

d'essere proposti a modello de'loro alunni. Allora comincia veramente l'insegnamento, la parola eloquente de'fatti. L'istinto d'imitazione, senza che essi medesimi se ne avveggano, li porta a copiare in tutto le persone che li circondano. Nulla si sottrae alla loro osservazione: il portamento della persona, la voce, la pronunzia, gli sguardi, i cenni, gli atti, gli sdegni, i sorrisi, le lagrime sono altrettanti tocchi che fanno vibrare le corde del loro animo, sono tanti raggi di luce che si riflettono nello specchio della loro vita. All'educazione de'fatti che avremmo potuto chiamar fisici, s'accoppia ora quella dei fatti morali, poichè non v'è sentimento negli adulti, che per forza di simpatia non sia da'bambini partecipato. Essi sono cera molle che piglia tutte le forme che loro danno le esterne impressioni. Quindi la necessità di vegliare, non solo su quelle che son prodotte dagli educatori, ma ancora sulle altre che loro vengono da persone estranee alla famiglia. E come è impossibile che queste siano tutte buone e morali, abbiano accennato il modo di volgere le cattive al bene.

La ragione intanto si svolge ed abbisogna di un conveniente alimento: dalla ristretta cerchia dello spazio e del tempo in cui vive il fanciullo, egli si slancia, e diventa capace di recarsi col pensiero, in regioni ed età diverse e remote, e di rappresentarsi come presenti i fatti avvenuti. Allora l'educatore approfitta di questa disposizione intellettuale e del candore della fede del fanciullo, per mostrargli altri uomini più grandi, altre virtù più sublimi, altri avvenimenti più maravigliosi che non sono quelli di cui egli è testimonio. Allora la Storia Sacra lo fa assistere alla creazione divina, all'origine del genere umano, alla caduta di esso, alla promessa del Riparatore, e finalmente al gran dramma della Redenzione. Allora gli vien presentato nella sua divina sublimità il tipo morale di Gesù Cristo.

Questo è il terzo passo che fa l'educazione morale nella via de'fatti. Ai fatti fisici si accoppiarono i fatti morali presenti, a questi s'aggiunsero i fatti storici, che tutti s'incentrano nel gran fatto della vita del Redentore. Quindi all'esempio vivente s'accoppia l'insegnamento e l'istruzione propriamente detta, la quale a poco a poco si dilata anch'essa mostrando che quel fatto divino non è solo nella vita morale del genere umano,

ma è il polo, intorno a cui s'aggirano altri fatti morali degni anch'essi della nostra imitazione, i quali lo precedettero e lo susseguirono. La lotta de' buoni coi tristi che comincia con Abele, continua con Giuseppe, e coi Profeti uccisi e dispersi, tocca il culmine della sua sublimità nel Salvatore, e si riproduce ne' martiri della fede cristiana, e nelle battaglie continue che la Chiesa deve sostenere contro l'errore e le persecuzioni, dimostra a chiare note al fanciullo qual sia il còmpito della sua vita, e a qual avvenire si debba preparare, se vuol esser degno del titolo di cristiano.

Nè qui limitiamo la scuola de' fatti. Anche fuori del popolo eletto e della Chiesa splenderono di bella luce molte virtù, le quali, abbenchè mancassero del carattere soprannaturale, pure possono essere utilmente conosciute dal cittadino che vuole giovare alla patria, dal figlio che vuole onorare i genitori, dall'uomo che dee rispettare la sua dignità. Perciò noi non facciamo divieto al giovanetto di conoscere le storie profane, dalle quali può anche ricavare utili documenti alla vita morale, purchè il suo sguardo non si ritorca mai dal grande tipo dell'umanità che la religion gli presenta.

E questo tipo medesimo non è solo imitabile negli atti, ma anche maestro nei detti, ed il suo insegnamento è pur appoggiato sui fatti, con questa differenza che i fatti, che egli racconta per far comprendere alle turbe le verità morali, non sono fatti reali, ma solo possibili, sono fatti in cui non figura alcun nome proprio, ma il cui protagonista ha solo un nome comune; è il fariseo, il pubblicano, il mendico, il samaritano, la vedova, il re, i suoi servi e via dicendo. Essi insomma non sono altrimenti fatti ma simboli, sono parabole. Questo è nell'insegnamento il primo passo, con cui ci allontaniamo dalla realtà, per entrare nelle regioni dell'idealità, la quale ci deve finalmente condurre alla contemplazione del vero morale nella sua essenza.

Ma postochè l'insegnamento simbolico ci vien raccomandato dall'esempio del Salvatore nelle parabole, ci sarà forse vietato nell'altra sua forma che è l'apologo? Gian Giacopo Rousseau lo afferma. Il Gerdil lo niega, e l'indole della mente umana, la necessità dell'umano pensiero e l'esempio di tutta l'antichità danno ragione al dottissimo cardinale. Con questo nuovo

sussidio, l'educatore s'avvicina un passo di più all' insegnamento puramente teorico della morale. La parabola essendo, se non un fatto vero, almeno un fatto possibile, tiene del fatto e del simbolo, tramezza fra l'uno e l'altro; l'apologo, all'incontro, essendo il racconto di fatto impossibile, la rompe del tutto colla realtà; e non è più che un velo con cho l'immaginazione adombra la verità ideale ed astratta, e che aiuta forse la ragione a vederla assai più da vicino. Se non che la idea è già apparita e splendente allo spirito; poichè non si potrebbe comprendere nè la parabola nè l'apologo se non si considerassero come simboli, e non si possono riguardar come tali, se non si comprende la verità simboleggiata.

Resa così famigliare la mente dell'alunno colla verità morale per mezzo degli esempi viventi, degli esempi storici, delle parabole e degli apologhi, nulla più vieta che essa venga insegnata nella sua maestosa nudità, senza veli e senza simboli, in una parola, aforisticamente. Così pur fece il Salvatore valendosi non solo delle parabole, ma ancora delle similitudini che sono quasi parabole abbreviate; non solo di similitudini, ma di sentenze ed aforismi. Vedete il suo discorso sul monte, il quale è un tessuto appunto di tutti quei principii morali, per cui la vita terrena è preparazione alla celeste e futura.

Conosciuti questi precetti, sì per aiuto della ragione, come per sussidio della memoria, giova classificarli riguardo ai loro oggetti: e di questa prima classificazione abbiamo un esempio nel Decalogo, nel quale possiamo distinguere tre classi di precetti: religiosi, domestici e morali propriamente detti.

La classificazione conduce alla semplificazione, ossia alla riduzione di essi a due o ad un solo precetto fondamentale, la quale vien pur fatta nel Deuteronomio e nel Vangelo nel doppio *Diliges*, e da s. Paolo alla carità. Chi poi ricerca la ragione della carità la trova nella idea di Dio e dell'uomo e delle sue relazioni, concetti che costituiscono il fondamento della morale scientifica, come quello della carità è il fondamento della vita morale. Ed ecco l'uomo arrivato al vertice della piramide de' doveri morali, da cui gli è agevole discendere e risalire a suo piacimento, per profondare quanto voglia l'amoroso suo sguardo nella bellezza morale, e imitare il Salmista che canta:

Quanto cara è a me la tua legge, o Signore! Ella è tutto il giorno la mia meditazione (1).

Nella stessa guisa adunque che l'esempio presente conduce allo storico il quale prepara a comprendere il simbolico, l'aforismo conduce alla classificazione, la quale rende possibile la scienza morale. Noi abbiamo dimostrato i vantaggi della conoscenza scientifica della morale, massime ai nostri tempi in cui meno s'apprezzano i dettati del senso comune, se non sono ordinati scientificamente, in cui anzi i principii morali, per una strana aberrazione della mente, hanno perduto del loro splendore; ma dimostrammo ad un tempo come la ragione destituita della rivelazione sia insufficiente a stabilire un compiuto e perfetto sistema morale, e le forze naturali dell'uomo per sè sole incapaci della virtù perfetta e soprannaturale.

Ed ecco riepilogata la nostra teoria pedagogica sull'esempio e l'istruzione morale, nella quale abbiamo veduto come si verifichi e si possa attuare perfettamente la gran legge della graduazione. Nove sono i passi che abbiamo segnato: 1° Cure fisiche; 2° Esempio morale dell'educatore; 3° Esempio storico; 4° Parabole; 5° Apologhi; 6° Aforismi; 7° Classificazione de' precetti morali; 8° Unificazione de' medesimi; 9° Scienza morale deduttiva e direttrice del pensiero e della vita.

Se noi ora consideriamo questi atti della mente umana sotto l'aspetto delle facoltà che sono messe in esercizio, diremo che ponemmo come base la percezione, quindi la fede, la memoria, la immaginazione, tutte facoltà sussidiarie della ragione, la quale per mezzo di esse e col remeggio di queste ali si solleva alla contemplazione del sole della verità morale e del supremo ed universale principio della giustizia, Iddio. Quelle facoltà stabiliscono il fondamento; la ragione pone il vertice della piramide morale, in quanto è oggetto dell'intelligenza. Rimane a considerarla come oggetto della volontà. Ma prima di passare a questa novella trattazione, dobbiamo ricordare un principio di somma importanza per gli educatori.

Discorrendo dello svolgimento intellettuale dell'uomo, abbiamo veduto come l'uomo cominci dalla percezione, e continui la sua

(1) Ps. CXVIII, 97.

carriera intellettiva coi diversi gradi ed ordini di riflessione, aggiungendo che ogni genere di atti, di cui diventa capace, non esclude, anzi, suppone l'esercizio de'precedenti; e che l'uomo ad esempio, il quale si è in un dato genere di cognizioni sollevato alla riflessione filosofica, non vive esclusivamente in questa sfera ma scende e sale, ed esercita ad un tempo tutti gli atti mentali che avevano preceduto questo grado di riflessione. Egli continua a percepire, ad osservare, a riflettere sulle ragioni prossime e remote, come prima che giungesse a comprendere le ultime.

Lo stesso si dica dell'esercizio del pensiero morale. Non si creda l'educatore che l'alunno possa o voglia limitarsi alla meditazione de' puri principii morali. Quando è giunto a comprenderli, se si diletta di questo come dell'ultimo e più difficile atto della sua intelligenza, egli abbisogna ancora di continuare a percepire l'esempio vivente, di rammentare l'esempio storico, di immaginare i simboli morali, di esser colpito dalla punta acuta dell'aforismo e del proverbio, di meditare sulle classificazioni delle leggi, e d'indagare affettuosamente i motivi moltiplici e diversi onde queste leggi derivano. Insomma, egli abbisogna di risalire di quando in quando, dai fatti percepiti, creduti, generalizzati, ai principii; di bearsi con questi sussidi della loro evidenza per ritemprarsi l'animo, e confortarsi nella visione della loro bellezza, e farne più agevolmente e più coraggiosamente l'applicazione al governo della vita propria ed altrui.

Questa considerazione guarentisce gli educatori da un errore in cui cadono alcuni di essi, i quali, perchè parlano a giovani più maturi e più colti, credono di poter astratteggiare a loro piacimento, e discorrere a loro agio per le ragioni scientifiche, senza badare che il loro insegnamento sarebbe a mille doppi più proficuo, se sapessero ingemmarlo de' ricordi della storia e de'simboli dell'arte.

Art. 5.

Dell'educazione morale per mezzo dell'autorità.

§ I.

Natura e specie dell'autorità.

L'esempio morale e l'istruzione sono un modo e un effetto dell'autorità educativa, la quale è il vero strumento dell'educazione in cui si concentrano, e a cui si riducono, come abbiamo veduto a suo luogo, tutti gli altri (1). È adunque nostro debito dichiarare più ampiamente, che non abbiamo fatto fin qui, il concetto, le specie, e i modi di essa.

Autorità è l'astratto di autore. L'autore è la prima cagione, la cagione efficiente d'una cosa. Noi diciamo tuttodì: *L'autore della natura*, *l'autore dei miei giorni*, *l'autore d'un libro*. L'autore adunque è colui che crea, che produce, che inventa, che stabilisce e fonda qualche cosa. E però l'autorità è il diritto naturale dell'autore sull'opera sua.

Ma questo diritto è di varia natura, secondo la natura dell'effetto prodotto. Se l'opera è una semplice modificazione della materia, oppure una sostanza irrazionale che non ha ragione di fine, allora il diritto dell'autore è pieno ed assoluto, abbenchè si debba sempre esercitare secondo le norme del dovere e della legge morale. Questo è diritto di *proprietà*. Ma se l'opera dell'autore è ragionevole e personale, e però ha in sè ragione di fine; allora l'autore deve riconoscere in essa questa dignità, non può adoperarla come semplice mezzo, e il diritto che ha sopra di essa dicesi propriamente *autorità*, cioè il diritto di comandare da una parte, e il dovere di ubbidire dall'altra, risultante dalla relazione di principio e di primato che ha la causa ragionevole sull'effetto ragionevole. L'effetto allora conosce la causa; e però deve riconoscerla, non solo speculativamente colla riflessione, ma ancora praticamente coll'affetto, colla parola,

(1) V. sop. *Introd.* — Lib. I, cap. I e cap. VIII.

coll'opera, governandosi in modo conforme alla sua naturale e necessaria dipendenza dalla sua causa (1).

L'autorità è il diritto, non il semplice fatto, non la forza, non il capriccio. È il diritto, la ragione, la giustizia: è il diritto naturale, legittimo, evidentemente giusto di colui che ha creato, fatto, prodotto, inventato, istituito. A lui solo questo diritto. Agli altri la cosa creata o fatta può dire: Chi siete voi? Non vi conosco, non vi debbo nulla. Io debbo tutto a chi mi ha fatto; io non debbo nulla se non a lui, e a coloro che vengono in suo nome. Quindi la prima, la suprema autorità è Dio. Egli appella le cose, e le cose rispondono: *Eccoci*. L'uomo, re del creato, si volge al Creatore, e gli dice confidentemente: *Io sono tuo* (2). La grande società degli uomini, parlando della loro origine, dicono: *Il Signore è Iddio: egli è quel che ci ha fatti, e non noi stessi* (3). Il Profeta, pensando alla grandezza del mare, dice: *È suo il mare: Egli lo fece* (4). E l'Evangelista: *Tutto fu fatto per mezzo di lui, e senza di lui nulla fu fatto di ciò che è stato fatto* (5).

Della conoscenza di questo grande diritto di Dio ci lasciarono indizi nei loro poemi gli antichi pagani, chiamando Iddio *ottimo massimo, Padre degli uomini e degli Dei*.

Si può dunque affermare che non v'è, propriamente parlando, che una sola autorità: e che questa è parola divina come le sue congeneri, la Verità, la Giustizia, la Provvidenza.

Eppure Iddio volle partecipe della sua autorità anche l'uomo nell'ordine naturale e nell'ordine sovrannaturale; il padre e l'apostolo. La paternità è autorità naturale, e tutte le altre autorità sociali sono una derivazione di questa. Ma quest'essa è autorità divina per l'azione che Dio Creatore esercita nella generazione; cioè per l'anima che crea Egli solo, e per la facoltà procreatrice che comunica ai genitori.

Ha forse l'uomo talvolta ancora una missione divina? L'apostolo e la sua autorità, non è forse solo una creatura della

(1) V. pag. 487 e segg.
(2) Ps. cxviii.
(3) Ps. xcix.
(4) Ps. xciv.
(5) Joan., i, 3.

fantasia popolare? Bisogna rinnegare la storia per affermarlo. Quando un uomo sorge e vi dice: Io sono uomo come voi; ma Dio è in me; Dio opera per mezzo mio cose superiori alle forze umane. *I ciechi veggono, gli zoppi camminano, i lebbrosi sono mondati, i sordi odono, i morti risorgono* (1). Se in mezzo alla tempesta, egli s'alza, e comanda ai venti ed al mare e si fa gran bonaccia: di che il popolo attonito si domanda: *Chi è costui, al quale obbediscono i venti ed il mare?* (2). Ed egli, il taumaturgo, alle sue opere si appella, e dice: *Se non volete credere a me, credete alle opere — Le opere che io fo nel nome del PADRE mio, queste parlano a favor mio* (3). *Voi dite che io bestemmio perchè ho detto: sono Figliuol di Dio? Se non fo le opere del Padre mio, non mi credete. Ma se le fo, quando non vogliate credere a me, credete alle opere, onde conosciate e crediate che il Padre è in me, e io nel Padre* (4). Allora bisogna rispondere come i Maghi di Faraone: *Qui v'ha il dito di Dio* (5), e riconoscere la missione divina. Solo lo scettico più assurdamente diffidente e disperato della verità; solo il razionalista più cieco, può negare codesta missione. Anche qui, come nella paternità, l'azione divina è la prima e la vera causa; l'azione umana è solo causa istrumentale. Dunque divina è qui, como sempre, nel suo fonte, l'autorità. *Non v'è podestà se non da Dio* (6).

Noi abbiamo fin qui considerata l'autorità divina ed umana, come ella è essenzialmente, un diritto; ma non dobbiamo dimenticare, ciò che è importantissima cosa nella educazione, che l'autorità è pure un fatto. Il vincolo che impone alla volontà umana l'autorità di diritto, come legge, lo impone pure l'azione umana in mille modi, non colla forza che vincoli per avventura e distrugga la libertà, ma rispettandola e stimolandola ad un tempo. La esemplarità della vita, la sapienza del consiglio, la dolcezza della persuasione, la dignità stessa della persona legano soavemente la volontà umana, e la tirano dovo si vuole.

(1) MATTH., XI, 5.
(2) Ibid., VIII, 27.
(3) IOANN., X, 25.
(4) Ibid., 36 segg.
(5) EXOD., VIII, 19.
(6) ROM. XIII, 1.

Tre precipui sono i significati in cui si piglia la voce *autorità,* oltre quello che fu primo da noi indicato, cioè di diritto di comandare. E primieramente s'intende come testimonianza degna di fede: in questo senso si citano le autorità ossia le testimonianze degli scrittori. In secondo luogo s'intende la dignità o preminenza d'una persona sulle altre, come d'un vecchio venerando sulla gioventù, oppure d'un magistrato ancorchè non imponga verun comando alle persone fra le quali si trova: ad essa corrisponde la stima, il rispetto e la riverenza che è dovuta ai maggiori d'età, di senno e di condizione sociale. E finalmente significa talvolta la dignità dell'aspetto: allora il segno si piglia per la cosa significata. In questo senso pare che l'abbia adoperato Dante quando nel mistico suo viaggio venne in luogo ove

> Genti v'eran con occhi tardi e gravi,
> Di grande autorità ne' lor sembianti:
> Parlavan rado, con voci soavi (1).

L'Alighieri nel Convito (2) dice che « Autoritade vale tanto quanto atto degno di fede e di ubbidienza ». Per la qual cosa, secondo che predomina l'una o l'altra, egli distingue l'autorità *filosofica* e la *imperiale*, di cui l'una s'impone precipuamente alla ragione, l'altra alla volontà. Un'analisi più minuta ci conduce a distinguere nella prima non solo il principio della fede, ma ancora quello dell'amore destato e dalla sapienza dell'uomo, che si dice autorevole, e dai pregi della persona così morali come ancora fisici, i quali ultimi sono pure naturalmente stimati, massime dagli uomini rozzi. Dicasi lo stesso delle condizioni esterne e sociali, come la ricchezza, la potenza, l'arte, l'uso, ecc. (3).

In tutti i significati che piglia la parola autorità v'è sottintesa l'idea di superiorità e di primato, per cui un uomo esercita sugli altri tale azione od influenza che questi ne sono, a così dire, attratti e trascinati con quello nella sua sfera d'attività.

(1) *Inf.* IV.

(2) Trattato IV, cap. VI.

(3) In tal senso diceva Cicerone (Top. 19): « *Ad faciendam fidem auctoritas quaeritur. Sed auctoritatem aut natura, aut tempus affert. Naturae auctoritas in virtute inest maxime. In tempore multa sunt quae afferunt auctoritatem, ingenium, opes, aetas, fortuna, ars, usus,* ecc. ».

Il qual fenomeno è degno della più profonda meditazione del filosofo, ed analogo a molti altri che si osservano nel mondo corporeo ed animale (1). Onde consegue che l'autorità, ossia quest'azione particolare d'un uomo sugli altri indipendente dalla coazione e dalla forza, deriva dal sentimento e dalla persuasione che gli altri si formano della superiorità o supremazia d'un uomo e della loro inferiorità e dipendenza.

In quanti modi adunque un uomo può primeggiare, in altrettanti s'esercita tale influenza. Ora un uomo può sovrastare agli altri o per energia di corpo, o per vigore intellettuale e dottrina, o per eccellenza morale.

(1) Lasciando a parte le azioni e le forze che esercitano reciprocamente gli uni sugli altri i corpi inorganici, ci contentiamo d'un cenno sulle azioni reciproche degli animali.

I selvaggi dell'Australia, della Tasmania tentarono sempre invano di attirare fra loro i cani degli Europei; e quelli che avevano rapito, loro sfuggirono sempre, tostochè furono in libertà. Non riuscirono mai ad appropriarseli malgrado il vivo loro desiderio di servirsene alla caccia, ed a preservarsi dagli attacchi notturni de' loro nemici, come vedevano fare gli uomini bianchi. A qual causa debbesi attribuire questo fatto? È egli forse perchè manca un padrone particolare in mezzo a quelle orde erranti? È poco probabile, perchè si veggono tuttodì de' cani seguire i reggimenti, i battaglioni, le compagnie che li adottano, senza che appartengano a nessun soldato in particolare. È forse perchè dovrebbero dividere coi selvaggi una vita dura, miserabile, piena di privazioni? Nol credo, dice il Lallemand, e son d'avviso che v'abbia qualcosa di più ne' nostri cani, che essi abbiano il sentimento della superiorità del padrone, al quale obbediscono. Non ne vorrei altra prova di quella che ci somministra la facilità con la quale questi animali distinguono fra tutti chi comanda nella famiglia, e la preferenza da loro data al padrone od alla padrona su quelli stessi che hanno cura di loro, e li provvedono del nutrimento.

Quando più cacciatori si trovano riuniti insieme per qualche grande partita, tutta la muta riconosce ben tosto quello che merita la sua confidenza, ed è sovente un cane da caccia che i più di loro non hanno veduto mai. V'ha di più, questi cani non tardano a discernere la superiorità d'uno di loro, ne seguono le orme di preferenza, e paiono abbandonarsi alla sua esperienza in tutte le pericolose occorrenze. Questi è per lo più un praticone, un cane sperimentato che conosce tutte le malizie della selvaggina; ei cammina con passo grave, tutto intento a' fatti suoi, e non dà avviso se non è sicuro. Perciò marcia alla testa degli altri con una sorta d'autorità finchè la preda è vicina: allora solamente gli altri non esitano più, si slanciano arditamente e gli vanno innanzi. — *Education Publique*. Paris, 1848.

Presso i selvaggi e nelle società ancor barbare predomina la vigoria delle membra unita all'energia dell'animo che si manifesta nel coraggio e nel disprezzo del dolore. Nelle società più civili ed anche più corrotte, predomina l'ingegno a cui s'ardono incensi, e si varcano talvolta i confini della verità e della giustizia idolatrando uomini immorali, perchè forniti in alto grado di spirito o d'ingegno, come avvenne nel secolo passato rispetto al Voltaire spiritosissimo, e al Rousseau sofista eloquente. I secoli, all'incontro, ne' quali prevalse la retta ragione e la fede religiosa, fu posto sugli altari il vero merito, la virtù eroica, il sacrificio che l'uomo fa di se stesso ai fratelli, alla patria, alla virtù, a Dio.

Ma qualunque sia il primato che presso i varii popoli, e nei diversi periodi di civiltà, e secondo i principii religiosi ottennero queste varie maniere di eccellenza umana, fatto è, che l'educatore può esercitare in tutte queste guise la sua azione sull'alunno.

Lasciando a parte l'eccellenza fisica, che può, anzi dee in ispecial guisa star a cuore ad un archiginnasta, ma non è la prima nè la più desiderabile, quantunque sia pregevole anch'essa, dall'educatore, noi parlando dell'autorità educativa, intendiamo l'autorità di *diritto* e l'autorità di *fatto*, l'autorità *giuridica* e l'autorità *morale*, o come altri la disse, autorità *reale* e autorità *personale*. Senza questa doppia autorità non v'ha educazione, o, che è peggio, l'educazione è falsata e guasta. La prima maniera di autorità ci conduce direttamente a Dio. Ella debb'essere da una parte esercitata a nome di Dio, e dall'altra venire rispettata come immagine dell'azione, dell'ordine e del diritto divino. La seconda debb'essere precipuamente fondata sulla verità delle dottrine, sulla santità della vita, ed è per conseguenza inseparabile anch'essa dalla pietà e dalla religione. Di che apparisce che la base fondamentale dell'educazione è Dio, che senza di lui e contro di lui non è possibile l'educazione. La qual verità, per vedere quanto fosse universalmente apprezzata ed attuata dagli antichi, basta leggere la Ciropedia e l'Anabasi di Senofonte.

Un primo errore adunque, che debbe evitare l'educatore nel concetto di autorità, si è quello di scalzarne le fondamenta colla

innaturale e contraddittoria astrazione teorica e pratica della autorità educativa da Dio.

Un altro errore vuolsi con tutta cura fuggire, scavezzando, a dir così, e sciogliendo l'una dall'altra l'autorità di diritto e quella che abbiamo detta, di fatto. L'una è necessaria a compiere e perfezionare l'esercizio dell'altra, e chi fissa il pensiero esclusivamente sull'una o sull'altra, corre rischio di adulterarle, di esagerarne l'efficacia, e di guastare l'opera educativa. Dal quale conseguente corrompimento od inefficacia, nascono i due falsi sistemi educativi, che possiamo dire, della durezza e della mollezza; della violenza e della persuasione; della sferza e del bacio. L'uno figlio della barbarie o rozzezza, l'altro della debolezza o della corruzione. Entrambi falsi e perniciosi perchè esclusivi. Il vero sistema contempera l'uno coll'altro e adopera opportunamente e convenientemente la soavità e la forza, per iscuotere l'ignavia e domare le passioni ribelli anche con questa, ove sia necessaria, ed ispirare l'amore alla verità, alla pietà, alla giustizia con la soavità dell'affetto. Certo è che coll'amore comincia l'educazione, e non divien necessario il rigore fuorchè in età meno immatura (1).

Un terzo errore è commesso talvolta dagli educatori, il quale deriva dal dimenticare che essi fanno le condizioni reali, nelle quali si esercita l'autorità. Attesochè essi (parliamo dei padri di famiglia, degli istitutori, dei rettori delle case educative) sono i primi cui debba ubbidire ciascuno de' loro soggetti, credono, ingannati dalla parola, aver essi soli autorità nella casa. Di che nulla di più falso; poichè, se loro giustamente è devoluta l'autorità di diritto a cui debbono conformarsi le autorità minori, non è meno vero, che moltiplici sono le influenze dei minori, o siano le autorità di fatto, che possono esercitarsi più o meno concordemente colla loro, e talvolta in contrasto tale,

(1) Questa necessità di congiungere la potenza della ragione e dell'affetto con la forza del diritto fu veduta, e sapientemente notati i difetti dell'isolamento d'entrambe dall'Alighieri. « L'autorità del filosofo, egli dice, si è piena di tutto vigore e non repugna alla autorità imperiale: ma quella sanza questa è pericolosa; e questa sanza quella è quasi debite, non per sè, ma per la disordinanza della gente: sicchè l'una coll'altra congiunta, utilissime e pienissime sono d'ogni vigore » *Loc. cit.*

che questa ne venga elisa ed annullata. Quindi l'errore pratico di esagerare la propria autorità di fatto, quasichè fosse unica e sola, laddove essa è moltiplice e varia, e si debbe esercitare ordinatamente e, per così dire, gerarchicamente. Tale è l'importanza di questa avvertenza, che ci si permetterà un po' più esteso svolgimento della medesima.

Tutto ciò, che circonda il fanciullo, influisce in bene od in male sul corpo o sull'animo, in una parola, sulla vita dell'alunno. Quindi perfetta e pienissima è l'azione dell'educatore, che può e sa disporre tutte queste influenze in modo che ne nasca una certa necessità, la quale, a guisa d'una rete invisibile ed elastica, avvolga e tiri l'alunno dove vuole l'ottimo educatore. Ma questo dominio delle cose esteriori e della società in cui si vive, è piuttosto un'immaginazione che una realtà, ed è felice quell'educatore che sa serbare intatta la sua autorità, abbenchè in mille modi ristretta e contrastata. I mezzi educativi e disciplinari (1) sono adunque in parte dipendenti dall'educatore, e in parte indipendenti da lui. Non parliamo de' primi; accenniamo solo ai secondi. Questi consistono nelle cose e nelle persone, che circondano il fanciullo. Le cose sono: il clima, gli alimenti, gli abiti, l'abitazione e la fisica costituzione stessa dell'alunno, le quali influiscono tutte più o meno sulla sanità, sulla robustezza, sulla tranquillità e giovialità dell'animo, e su tutte le disposizioni morali onde emergono generalmente gli atti delle persone, che non hanno ancora acquistato il pieno dominio di se stesse, e che influiscono, più che altri non crede, sulla condotta degli stessi adulti. Noi ne parleremo discorrendo dell'educazione fisica. Le persone sono: i genitori, i fratelli, le sorelle, i congiunti che vivono sotto il medesimo tetto, i servi, i vicini, gli amici, le persone che frequentano la casa, se si tratta d'educazione domestica. I parenti stessi, i superiori, i famigli, ma molto più i compagni, se si tratta d'educazione in un istituto pubblico, e finalmente tutte queste persone insieme se l'educazione è mista,

(1) Disciplina fu detta *a discendo*, come *id quod discitur*, *modus quo discitur*: quivi ha doppio senso; *scientifico* e *morale*. Discipline furono dette le scienze e le arti; e disciplina fu detto l'ordine morale d'una scuola, d'un istituto educativo, della milizia, ecc.

quando cioè gli alunni vivono parte della giornata nell'istituto e parte a casa.

A trattare di tutte queste moltiplici e diversissime influenze che operano in bene od in male sull'alunno, ci vorrebbe un volume. Noi accenneremo soltanto al caso speciale dell'educazione pubblica o mista, mostrando la necessità del buon accordo e dell'armonia che deve regnare fra l'educatore ed i parenti dell'alunno. Qui vi hanno due eccessi parimenti perniciosi all'educazione, i quali provengono o dall'inerzia dei genitori, o dalle soverchie pretese che questi o gli Istitutori sollevano riguardo alla rispettiva loro ingerenza nell'azione educativa. E primieramente i genitori possono o rinunziare intieramente ad ogni cura dei figli, e lavarsene, come si dice, le mani, tostochè li consegnarono all'istitutore od al maestro, oppure pretendere di ingerirsi ad ogni momento nelle cose d'educazione ed istruzione, nell'istituto o nella scuola, ed inceppare in tal guisa la libera azione e l'autorità dell'educatore. Peccano i primi per due gravi motivi: 1° perchè dimenticano il loro dovere di vegliare sulle consuetudini, sui costumi, sui progressi de'figli; 2° perchè per tale negligenza li privano de'sussidii efficacissimi che la loro autorità potrebbe prestare all'educatore.

Ma peccano pure gravemente i secondi, perchè dimostrano coi loro fatti di non porre nell'opera dell'educatore quella fiducia, che se fosse veramente demeritata, li obbligherebbe a sottrarre i figliuoli dalle mani di lui. Quindi l'educatore può ragionevolmente proporre loro questo dilemma: o voi mi credete degno dell'uffizio che mi avete affidato, e dovete dimostrarlo coi fatti deponendo le vostre inquietudini e riposando sulla mia onestà e dottrina; o non mi credete tale, e dovete riprendervi i vostri figli ed affidarli ad altr'uomo migliore di me.

Eglino però non fanno solamente torto all'istitutore, ma sono ancora di grave danno ai figli, i quali perdendo quella stima verso l'istitutore, che è la base della sua potenza, rimangono freddi ed indifferenti alle sue parole ed ai suoi ordini, e ben presto entrano in lotta con lui. Di vero, quel minuto osservatore e censore che è il padre, od altri chicchessia ne faccia le veci, non può per niuna guisa veder le cose sempre allo stesso modo dell'educatore, non può non disapprovare talvolta, forse

pur solo tacitamente, gli ordini dati da esso: e questa disapprovazione, per quanto si dissimuli o si celi, viene subodorata, indovinata dall'alunno, il quale allora per soddisfare ai suoi capricci, o si fa scudo del padre contro il maestro, ó di questo contro quello, e finisce sempre per vincerli entrambi. Di questa tattica pur troppo fanno frequente uso i figli di quei genitori deboli o mal concordi fra loro, de' quali la madre irragionevolmente difende il figlio accusato dal padre, ed a rovescio, con estremo scapito dell'educazione e rovina morale de' figli.

Ma se i genitori talvolta fanno prova d'indiscrezione a riguardo dell'educatore da loro delegato, non è men vero del pari che alcuni rettori di Istituti educativi cercano d'innalzare una barriera insuperabile fra l'istituto e la famiglia. Dalla quale eccessiva pretesa ed assoluta separazione egualmente che dall'inerzia e negligenza paterna derivano gravissimi danni, di cui primo è il rallentarsi de' vincoli e il raffreddarsi degli affetti domestici. Il padre, contento della rinomanza dell'istituto in cui rilegava il figliuolo, e scevro d'ogni altro pensiero, si tien pago se di mese in mese ne riceva una lettera, opera della mano, non del cuore, dettata sovente dal maestro o da qualche maggiore compagno, o imitata da un epistolario con quelle formole conosciute, che non esprimono un sentimento dell'animo, e neppur lo fingono abbastanza.

Il fanciullo, straniero in mezzo a stranieri, come un esule mandava da prima lunghi sospiri alla sua patria, al suo tetto, alle sue più care memorie; simile alle ombre, di cui parla Virgilio, che piangevano sulla sponda dell'Acheronte, e *con le sporte mani mostravano il desio dell'altra ripa* (1). Fatto quindi a mano a mano più domestico alle cose e alle persone, comincia a bere in esso l'obblivione, o almanco l'indifferenza della casa e dei parenti che si dimenticaron forse di lui. — Ma di questo basti un cenno. Trattarne ampiamente spetta alla teorica degli Istituti educativi. Veniamo alle questioni che nascono spontaneamente dal concetto della doppia autorità, di cui abbiamo fin qui parlato.

(1) Virg. *Æneid.* vi. Versione di A. Caro.

§ II.

Come s'acquisti l'autorità morale dell'educatore e come si eserciti l'autorità giuridica.

I.

La prima questione è già risoluta dalle cose dette; tuttavia aggiungiamo alcune considerazioni, che non ci paiono inopportune. L'autorità morale dell'educatore in parte è dono di natura, in parte è opera dell'arte, ossia s'acquista col merito della scienza e della virtù, precipuamente con quella del proprio stato. *Vita facit auctoritatem,* dice S. Vincenzo Lirinese. Le virtù dell'educatore sono stupendamente descritte da S. Gregorio Magno nel suo *Pastorale*. « È necessario, egli dice, che il reggitore delle anime sia mondo ne'suoi pensieri, eccellente nelle opere, prudente nel tacere, utile nel suo parlare, colla compassione inchinato ai bisogni di tutti, e sopra tutti elevato colla contemplazione; colla umiltà amico e compagno de'buoni; contra i vizi dei malvagi collo zelo della giustizia forte e magnanimo; che non si raffreddi nel fervore dello spirito per le faccende esteriori, nè che di provvedere alle esterne cose trascuri per attendere alle interiori » (1).

L'autorità richiede ad un tempo modi convenienti, i quali sono un temperamento di dignità e di bontà. La dignità, la equanimità, l'altezza dei sentimenti, degli atti e de'detti conciliano stima e rispetto; incutono quel timore riverenziale, che val più di mille minacce pedantesche. La bontà poi, la dolcezza,

(1) S. Gregor. Magn., *Curae Pastor.*, part. II, C. 1. Il volgarizzamento è di un autore anonimo, stampato in Verona il 1766 presso Moroni.

Ecco il testo: *Rector, cogitatione sit mundus, actione praecipuus, discretus in silentio, utilis in verbo, singulis compassione proximus, prae cunctis contemplatione suspensus, bene agentibus per humilitatem socius, contra delinquentium vitia per zelum iustitiae erectus, interiorum curam in exteriorum occupatione non minuens, exteriorum providentiam in interiorum sollicitudine non relinquens.*

la soavità de'modi conciliano l'amore. Ma l'amore sovra tutto è ispirato dall'amore.

Quest'amore vuol essere improntato di tutti i tre caratteri che egli riceve dagli oggetti onde è ispirato, che sono il vero, il bello, il buono ai quali serve d'interpretė, e direi quasi, di mediatore. Il raggio divino che splende sulla fronte dell'uomo vuol essere riconosciuto, rispettato, ammirato. E però l'amore educativo, anzichè dalla simpatia, che è un atto del sentimento, debb'essere atto di ragione, schietto, forte e soave. La schiettezza o sincerità è desunta dal vero; la forza dal bene morale, dal giusto; la soavità o mitezza, dal bello. L'amore educativo che ha queste tre doti è onnipotente sull'animo dell'educato. Nulla di più efficace che l'amore non finto, non dimezzato, ma schietto, semplice, intero. Esso è forte e severo; non debole, indeciso, vacillante; ed è finalmente ad un tempo sereno e soave; non burbanzoso, accipigliato, importuno. Che se queste tre doti del vero amore educativo in una sola vogliamo compendiare, diremo che esso è ragionevole. La dote della ragionevolezza tutte le altre abbraccia, e tutti i difetti esclude, i quali o sono una finzione, od una mancanza d'amore. L'amore infinto non vale che per fare impostori; l'amore difettoso e manchevole può guastare le più belle doti dell'animo dell'alunno, può troncare le più sicure speranze, ossia che la sua severità spenga la dolcezza; o questa danneggi la prima sì che esso diventi debole o dispotico. L'educatore deve evitare i due estremi in cui facilmente inciampa chi non sa dominare se stesso, perchè se ha una tempera un po'ruvida e dura, non saprà rendere amabili i suoi comandi; se un po' troppo tenera e molle, non saprà farli eseguire. In ambi i casi non sa comandare, ed il comando o la forza autoritativa è la gran leva dell'educazione. Nessuna differenza fra il governo dell'individuo e delle società, le quali solo si mantengono colle leggi e colla sanzione dei premii e delle pene; l'eccesso delle pene fa odiare le leggi; la mancanza di sanzione, se non le fa odiose, le rende però ridicole e contennende. Per l'uno e l'altro difetto riescono vane ed impotenti. L'educatore adunque ami, ma ami ragionevolmente, e conservi la libertà dell'animo suo, senza cui non v'ha ragionevolezza: chi non sa governare se stesso, chi è schiavo dei proprii capricci

e delle proprie passioni, non potrà mai governare gli altri, liberarli dai capricci e dalle passioni, e farli, in una parola, virtuosi.

La necessità dell'amore e della soavità temperata colla forza si prova non solo deduttivamente dai principii sovraesposti, ma ancora induttivamente dalle leggi che governano la natura animale. Per associarsi pienamente gli animali di cui abbisogna, l'uomo deve usare verso di essi buone maniere e trattamenti. Nè sono, dice un naturalista (1), gli animali carnivori, più disposti all'attacco che all'ubbidienza, i soli che egli debba trattare coi debiti riguardi. Tutti sanno che l'elefante non si lascia condurre che dal custode il quale gli somministra il nutrimento, la bevanda, e ne ha assidua cura. Anzi, il custode stesso deve usar modi dolci, ed esser tale costantemente a suo riguardo, se non ama di provocare accessi di collera difficile a calmare. I cammelli richieggono le stesse precauzioni e non sono meno ricalcitranti. In quanto al cavallo; è cosa notissima che i mali trattamenti lo rendono ombroso ed indocile; la più parte di quelli che si riguardano come viziosi di natura, non sono divenuti tali, che per loro difesa e per la tema dei modi brutali di cui avevano conservato memoria: il che è provato dal fatto del cangiamento che a poco a poco s'ottiene, quando il povero animale passa a mani più dolci e più intelligenti. E notate che sono precisamente i cavalli più ardenti, più sensitivi e focosi quelli che s'impennano più facilmente, e s'impuntano contro i mali tratti, quelli il cui ardore, la sensitività e foga offrono maggiori servigi quando altri sa approfittarne.

Lo stesso si deve dire della specie umana: le nature molli si sottomettono presto alla violenza, ma non ne otterrete mai

(1) LALLEMAND, *loc. cit.* — *Numquidnam aequum est, gravius homini et durius imperari, quam imperatur animalibus mutis? Atqui equum non crebris verberibus exterret domandi peritus magister. Fiet enim formidolosus et contumax, nisi eum tactu blandiente permulseris. Idem facit venator, qui instituit catulos vestigia sequi, quique iam exercitatis utitur ad excitandas vel persequendas feras. Nec crebro illis minatur; contundet enim animos, et quidquid est indolis, comminuetur trepidatione degeneri; nec licentiam vagandi errandique passim concedit.* SENEC., *De Clem.*, I, 16.

grandi sforzi: le nature energiche e generose si ribellano contro l'ingiustizia, e la violenza li rende indomabili: entrano in guerra aperta contro il potere cieco che non seppe conoscerle nè trarne profitto (1).

La gentilezza delle maniere, la integrità della vita, la sincerità dell'affetto sono i precipui modi onde s'acquista l'autorità morale dall'educatore, sono il più potente sussidio all'educazione, considerata come azione direttiva della volontà. Ma a chi si assume l'uffizio d'istruire (e fino ad una certa età questo non si può sceverare, ancorchè si volesse, da quello dell'educare) una ultima ed efficace azione sulla volontà dell'alunno si esercita con la dottrina o la scienza. La cosa è evidentissima a chi pensi la potenza della parola sull'animo umano, e come, se non è esattissimamente vero, pure si possa in largo senso affermare cogli antichi: *mala mens, malus animus*, e col P. Girard: che *l'uomo opera come ama, ed ama come pensa*, alla quale sentenza si può dare il compimento affermando che l'uomo pensa come il maestro, comprendendo sotto questo nome tutte le persone alla cui parola egli crede; imperocchè alcuna volta sia vero maestro quegli che non ne ha il nome, e viceversa il nome sia molto lontano dalla cosa.

Se adunque il maestro è veramente tale, egli acquista senza dubbio l'autorità morale con la scienza, e, ragguagliata ogni cosa, in proporzione della scienza. Il qual teorema pedagogico, come è verissimo in sè, così può essere male interpretato in due guise. Primieramente da coloro i quali credono d'essere veri educatori con la *sola* scienza, convertendo così il più nobile uffizio che si possa esercitare sulla terra col mestiere del mercanteggiare parole ed idee, e si lusingano di aver fatto il loro dovere con la

(1) Io non posso non applaudire a quei governi che sanciscono leggi repressive contro coloro che maltrattano gli animali, non già perchè io riconosca in questi alcun vero diritto o giure che suppone sempre un ente che abbia ragione di fine; ma perchè i mali trattamenti reagiscono su quelli che vi si lasciano indurre, svolgendo in loro l'inclinazione all'ira, al furore, abituandoli ad atti crudeli; e queste brutalità ottundono la sensitività di chi ne è testimonio. Chi fa soffrire o vede soffrire con indifferenza e senza necessità gli animali bruti è facilmente condotto a fare altrettanto verso i suoi simili.

lezione in iscuola, liberi rimanendo fuori della scuola di servire alle loro passioni.

In secondo luogo può essere male intesa la massima sovraccennata, quando si creda che basti il sapere per acquistare la stima dell'alunno senza conoscere l'arte di comunicarlo e di ammaestrare gli altri. Nella prima età degli alunni basta poca scienza, ma opportuna ed in modo convenevole insegnata, sì che questa piaccia agli scolari, e li stringa al maestro con la curiosità che ei sa destare, coi fatti che sa in modo piacevole raccontare, colle cose che sa dai fanciulli far indovinare, eliminando ogni soverchia ed inopportuna aridezza di definizioni, di paradigmi, di regole, che superino la loro intelligenza. — Ma di questa necessità abbiamo nel Libro II già detto abbastanza.

II.

Se l'educatore ottenne l'amore e la stima de' suoi alunni, ha già fondato sovra solida base l'edifizio educativo, il quale si va costruendo ad un tempo dall'educatore e dall'alunno: dal primo per mezzo dell'autorità direttiva; dal secondo per via della docilità e dell'obbedienza. Il difetto di questa virtù, ossia la disubbidienza, spinge poscia alla sua volta l'educatore a cangiar modo d'autorità, ed a farla correttiva ed emendatrice, di direttiva che era solamente. Tutta l'arte educativa si riduce ad ottenere l'ubbidienza. Ma quali debbono essere i caratteri di questa virtù dell'alunno?

Egli è evidente che un'obbedienza semplicemente passiva, forzata, violenta non è che una vernice di obbedienza che può celare sotto ingannatrici apparenze l'orgoglio più fiero, la dissimulazione più cupa, la rivolta più decisa, il vizio più profondo.

Il perchè l'ubbidienza debb'essere sincera e spontanea, in una parola, ispirata dall'amore e dal rispetto, finchè non si conoscono o non si sanno ancora apprezzare i motivi dei precetti o de' divieti, e diventa vero amore del dovere quando questi motivi vengono a splendere alla mente dell'alunno.

Due stadii adunque possiamo dire che percorra l'animo umano

nella via dell'obbedienza: nel primo si ubbidisce, perchè tale è la volontà ferma e risoluta di chi sentiamo essere superiore a noi, e che è da noi rispettato ed amato. Quella volontà

> Sta come torre ferma, che non crolla
> Giammai la cima per soffiar de' venti

de' nostri capricci, delle nostre cupidigie, delle nostre moine o ripugnanze. L'allievo vi si sottomette perchè sa che non giova contro le fata dar di cozzo, e vi si sottomette da principio spontaneamente; giunto ad una certa età, alcuna volta anco riluttante, ma dopo brev'ora tranquillo e manso; e finalmente lieto per le nuove prove d'affetto che riceve dall'educatore a cui ha ubbidito.

Nel secondo stadio si ubbidisce, perchè si conosce la ragionevolezza del precetto. L'educatore è la personificazione della ragione, della legge, del diritto; ribellarsi a lui sarebbe non solo un cozzare contro una volontà più forte, ma contro la ragione e la coscienza, che alza la voce per dire: hai torto. L'educatore in questo caso apparisce cinto, per dir così, di un'aureola divina, parla a nome del vero, ed è, stava per dire, più potente del vero, perchè questo non parla che alla mente, quegli all'incontro parla al cuore, impone e travasa in noi i suoi sentimenti, ci tiene legati a lui coi mille vincoli della consuetudine, e se non basta, col timore stesso di mali assai maggiori dei beni che sono da noi appetiti.

La grand'arte dell'educare adunque consiste nell'ottenere quell'impero che s'esercita provvisoriamente a nome della ragione; per riporlo di buon grado, quando questa apparisce e domina, nelle mani di essa, non già abdicando ogni autorità, ma esercitandola come il ministro d'un principe, che ne promulga le leggi, e le manda ad esecuzione per mezzo dei giudizi, dei premi e delle pene.

Dal che si scorge quanto errino lungi dal vero coloro che s'argomentano di educare governando i bambini unicamente coi consigli, colle esortazioni, colle preghiere, sforzandosi di dimostrar loro ad ogni momento che quanto desiderano è bene, che quanto, non dico prescrivono, ma implorano, è ragionevole, è utile, è importante, è necessario. Alle quali parole i fanciulli

non badano punto, o se ne annoiano, e conchiudono solamente che loro basta persistere per far tutto a loro talento.

Tali educatori, se pur meritano sì bel nome, si esautorano da se stessi per tema che l'energia dell'autorità, che l'abito dell'ubbidienza non renda i loro alunni deboli, servili, schiavi del dispotismo, e dicono che vogliono allevar uomini liberi e degni della moderna civiltà. O uomini ciechi ed illusi! che non sapete come apprestate le catene delle passioni a chi volete liberare da quelle del dispotismo! La vera, la prima libertà consiste nell'emancipazione dal vizio, dalle prave cupidigie, dallo sfrenato orgoglio, la quale non s'ottiene se non coll'avvezzare i fanciulli al giogo dell'obbedienza e del dovere. È dettato antico: che non sa comandare chi non imparò ad ubbidire (1). Prima d'imperare sugli altri bisogna imperar sovra se stessi; or come si può, quando fin dall'infanzia fummo avvezzati a non lottar mai coi nostri capricci, a non vincerci mai una volta, a non abnegar mai, secondo la frase del Vangelo, la nostra volontà?

L'abito della ubbidienza è l'ordine nella vita, e l'amor dell'ordine, secondo la bella definizione di S. Agostino, è la virtù.

Dal che si deduce un bellissimo corollario, che proponiamo alla meditazione di molti genitori pregiudicati ed erranti nei labirinti delle teorie sentimentali, ed è che l'uom libero non si forma che coll'obbedienza. Il giogo della quale, anzichè avvilire, invigorisce l'animo e forma, come si dice, l'uomo di carattere, ossia ispira quell'energia morale di cui mancano gli schiavi, i quali sono schiavi appunto perchè difettano di quest'attributo della volontà. Nella mia poca esperienza del mondo posso dire che gli animi più abbietti, più servili, più disposti all'adulazione, a tradir il proprio convincimento, che m'avvenne d'incontrare, divennero tali per rilassamento di disciplina domestica, per abito contratto di non saper resistere a nessuna lor voglia.

Il carattere fermo, forte, maschio non si forma che coll'abito dell'ubbidienza. Il sapere, lo spirito, l'ingegno, questi frutti preziosi dello studio e della natura son troppo sovente guastati dal difetto di carattere. L'abito dell'ubbidienza non scema punto il coraggio, l'indipendenza generosa, la fermezza e la tenacità dei propositi.

(1) Aristotele, *Politica*, lib. IV, cap. XIII.

Giacchè io suppongo che il fanciullo non si sia mai fatto piegare fuorchè alla ragione, o quest'abito salutare vince ogni vago ed importuno sentimento di resistenza e di rivolta. Preparatelo per tal guisa a sottomettersi alla necessità, al rispetto delle leggi, alla rassegnazione cristiana finalmente, che è l'ultima ed unica consolazione nella sventura. Ma se è utile a tutti, è tanto più alle donne saper ubbidire. Questa è la vera fonte della loro felicità: un padre, una madre, un marito, dispongono di tutta la loro esistenza, ed elleno debbono per soprassello sopportare con sommessione il giogo, talvolta assai grave, delle convenienze sociali (1).

L'uomo che non fu educato all'ubbidienza non solo è malvagio, ma ancora infelice. La felicità consiste nella proporzione che corre fra i nostri desideri e i modi di soddisfarli. Crescendo i nostri desiderii, senza che cresca nella stessa ragione la nostra potenza, diminuisce la nostra felicità. Non vi hanno adunque fuorchè due vie per ottenerla: limitare i desiderii e crescere la potenza. Ma la potenza umana e gli elementi che la costituiscono, per quanto aumentino, si moltiplichino, s'estendano, sarà sempre limitata. I bisogni, all'incontro, possono crescere all'infinito. Ai bisogni reali s'accoppiano gli immaginarii, i bisogni del presente si dilatano nel futuro. Gli uni e gli altri costituiscono una serie che non ha limite alcuno. Quindi la necessità assoluta di restringere i bisogni, di limitare i desiderii. Se voi non avvezzate il fanciullo a poco a poco a questa grande opera, se voi, anzichè cooperare a ristringere la cerchia dei desiderii, lo aiutate a dilatarla, voi siete artefici della sua infelicità. Concedete sempre, accontentate, ubbidite, verrà il momento che i servigi, l'ubbidienza diventeranno impossibili, ed egli se la piglierà con voi, attribuendo a malvagità la vostra impotenza. Egli voleva la mazza che tenete in mano; voi gliela deste; voleva l'oriuolo e voi lo compiaceste, non curandovi che lo mettesse in pezzi. Ebbene: egli vorrà l'uccello che vola, il pesce che guizza, la stella che splende. Io vidi, dice il Rousseau (2), dei bambini allevati in questa guisa pretendere

(1) Campan, Vol. I.
(2) *Emile*, Liv. II.

che altri rovesciasse la casa con un colpo di spalla; che si desse loro il pallone di latta che vedevano sul campanile; che si fermasse un reggimento per sentire i tamburi, e che empievano l'aria di strida, senza voler ascoltare persona, tostochè ai poneva qualche ritardo ad ubbidire. Tutti s'affaccendavano invano per essere compiacenti; i loro desiderii s'irritavano per la facilità d'ottenere; ostinandosi nel voler l'impossibile, non trovavano per ogni dove fuorchè contraddizioni, ostacoli, dolori. Sempre tristi, sempre adirati, passavano i loro giorni nel pianto e nelle strida. Eran essi felici? La debolezza e la tirannia non generano che follia e miseria. Il fanciullo che batte la tavola e Serse che flagella il mare, avranno un bel battere e flagellare prima di diventare felici.

Se questi sentimenti dispotici rendono miserabili i fanciulli fin dall'infanzia, che sarà quando saranno grandicelli ed adulti? quando le loro relazioni cogli altri uomini cominceranno ad estendersi e moltiplicarsi di tutte guise? Avvezzi a veder tutto piegare innanzi a loro, qual sorpresa sarà per essi, all'entrar nel mondo, sentire che tutto resiste; sentirsi schiacciati dal peso di quest'universo, che credevano muovere a loro talento! La loro aria insolente, la loro puerile vanità non fruttano che disdegni, frizzi, dispetti: crudeli disinganni li fanno ben presto accorti che essi non conoscono nè il loro stato, ne le loro forze: non potendo tutto, credono di non poter nulla: tanti ostacoli insoliti li ributtano, tanti sfregi li avviliscono: diventano abbietti, timidi, servili, e ripiombano al disotto di se stessi e delle loro forze per essere stati collocati troppo alto.

Dalle cose fin qui discorse apparisce non solo la necessità di educare i fanciulli all'ubbidienza, ma ancora la retta norma di quell'educazione.

Abbiamo detto che due sono le forme che prende l'ubbidienza. La prima si può chiamare ubbidienza alla necessità; la seconda, ubbidienza alla ragione.

La necessità e la dipendenza che ne consegue è di due sorta: dipendenza dalle cose, e dipendenza dagli uomini.

Alla ragione s'ubbidisce ancora in due modi: per motivi estrinseci e per motivi intrinseci; per fede e per convincimento.

L'educatore deve cominciare dall'avvezzare l'allievo a sottomettersi: 1° alla necessità ineluttabile delle cose; 2° alla volontà da lui manifestata e riguardata dall'alunno come risultante dalla necessità delle cose, che egli ancora non vede; 3° alla ragione ed al dovere perchè imposti da Dio a sè ed a chi gli comanda; 4° al dovere di cui egli non conosce soltanto l'esistenza fondata sull'autorità divina, ma ancora la ragionevolezza intrinseca, e tale che nemmen Dio potrebbe fare che il male fosse bene.

L'abito d'ubbidire alla necessità fisica si connette in tal guisa con quello dell'ubbidire alla necessità morale risultante dalla legge e per conseguenza colla virtù.

Io ho sempre ammirato la sapienza popolare rinchiusa in quel breve motto: *non si può*, per indicare l'illecitezza di un'azione, motto col quale si dichiara impossibile un'azione la quale è possibilissima fisicamente, per sì fatta guisa che più abbonda nel mondo morale il vizio che la virtù. Ma il buon senso volgare pareggia l'impossibilità e la necessità morale alla fisica, perchè scorge il nesso ultimo delle azioni morali colla felicità. A che fine l'uomo opera il male? Per istar bene, per esser felice. Ora la felicità non si può conseguire se non da chi vive fedele al dovere. L'uomo può scapricciarsi finchè vuole, può procacciarsi mille piaceri presenti illeciti, a condizione però di rinunziare ai beni futuri, alla felicità vera e reale, assoluta, indefettibile ed eterna. È necessità morale adunque, e fisica ad un tempo, quella di essere virtuosi, e ciò che pare ristringere ed incatenare la nostra libertà è nel fatto ciò che ce la guarentisce piena, assoluta, immortale.

Ma questa necessità di ragione il fanciullo ancora non vede; vuol essere dunque preparato a vederla col tempo ed a subirne volonterosamente l'impero. Il che si fa avvezzandolo a contenersi, a domare se stesso ed i suoi sforzi in faccia alla necessità.

I genitori non debbono trascurare alcuna occasione di farli cedere, senza lagnanze, agli avvenimenti impreveduti che sconcertano i loro disegni del futuro. Un fanciullo costruisce un castello di carte, ma una finestra è aperta ed il vento che soffia, distrugge ad un tratto il bell'edifizio. E la madre gli dice: rifà il tuo castello, mettiti al riparo dal vento, noi non possiamo

impedire che il vento spiri: e non dà altro segno di dispiacere per la sua disgrazia. Una deliziosa passeggiata doveva aver luogo. Già i fanciulli erano lesti e ne gongolavano di gioia; tutto ad un tratto il cielo s'oscura, romba il tuono, la tempesta s'avvicina. La madre senz'altri lamenti, colla più gran calma, slaccia il cappello, s'asside novellamente al tavolino, e dice con tutta semplicità: il tempo è cangiato, non possiamo più uscire; bisogna apprendere a sottomettersi a ciò che non si può impedire (1).

Se il fanciullo cade, se si scotta, se si taglia, guardatevi di mostrarvi spaventati, rimanete tranquilli, almeno per un po' di tempo; il male è fatto, è una necessità il soffrirlo.

Soprattutto non si conceda nulla ai pianti, alle lusinghe, all'importunità.

Per questo modo l'ubbidienza, come dice la signora Campan (2), è il primo motore dell'educazione; la docilità d'un fanciullo tiene in lui le veci della ragione. A poco a poco la ragione andrà svolgendosi e la madre raddolcirà quanto l'espressione de'suoi voleri poteva aver d'assoluto. Ella spiegherà i motivi de' suoi comandi, ma nol farà che gradatamente, conservando fino all'ultimo momento il diritto di dire: *voglio*. Vi ha molte madri che non si risolvono a comandare finchè non hanno adoperato invano lusinghe e promesse: poi ad un tratto, divenute impazienti e indispettite per la vanità de' loro sforzi, comandano in atto di corruccio: il fanciullo si sottomette con ripugnanza e di mal umore, e censura dentro di sè la volontà di cui imparò a discutere il diritto. All'incontro, una madre prudente, se pur giudica talvolta a proposito di spiegare l'ordine dato, non lo fa che dopo d'essere stata ubbidita, e questa condiscendenza, che deve esser tutta opera sua, è pel fanciullo la ricompensa della sua sommessione, e la prova che egli ebbe ragione di ubbidire.

Gli ordini dati da una madre sono il risultato della sua riflessione. Deve dunque esprimerli con tutta pacatezza, e saranno eseguiti senza ritrosia. Perchè non adoprerebbe ella di quando in quando l'espressione assoluta della sua volontà a comandare

(1) Campan, *De l'Education*, Liv. II, chap. 3.
(2) Ib. Liv. III, chap. 3.

al fanciullo qualche cosa da lui gradita, a mandarlo a divertirsi, al passeggio? Sarebbe questo il mezzo di separare il sentimento della coazione da quello dell'ubbidienza: ma in qualunque caso, aggradevole o severo, l'ordine sia irrevocabile.

§ III.

Limiti dell'autorità educativa — Libertà dell'alunno — Come questa si debba esercitare.

A chiunque, leggendo la nostra Introduzione, fosse venuto il dubbio, che noi avessimo esagerato il concetto dell'autorità nell'educazione, speriamo sia stato affatto tolto dal paragrafo precedente, ove mostrammo come senza autorità di diritto e di fatto, senza scienza e virtù, senza la scienza delle cose e degli uomini, e sopratutto de'fanciulli e delle esigenze naturali e giuste di quella età ove l'uomo abbandonato a se stesso è mancante di luce intellettuale e di forza così fisica come morale; in una parola, come senza una vera ed efficace supremazia intellettuale, cioè senza autorità sia impossibile l'educazione.

In somigliante modo speriamo abbiano a persuadersi del vero coloro che ci imputassero l'errore opposto di esagerare i diritti della libertà dell'alunno, ponendola come a scopo dell'educazione. Certamente si erra da chi parlando di libertà nega l'autorità, fa l'uomo autonomo ed eslege, ed anzichè condurlo alla meta prefissagli dal Creatore lo abbandona in balìa delle sue passioni. Quindi apparisce la necessità di determinare con precisione il significato della parola.

A farci un chiaro concetto dell'umana libertà, oltre quanto fu per noi detto nel Lib. I, dobbiamo rammentare di quante sorta sia il suo contrario, la necessità: poichè ivi è libertà dove non è necessità od impossibilità di fare l'opposto o diverso da ciò che si vuole. Ora la necessità deriva o da cause fisiche, o da ragioni logiche, o da leggi morali, vale a dire o dalla forza o dalla verità o dalla giustizia ed onestà. V'è dunque una libertà fisica, logica e morale.

Libertà fisica è l'assenza di ogni necessità derivante da difetto intrinseco delle nostre forze o da opposizione di forze esterne,

Libertà logica è assenza della necessità di ragione di pronunziare questo o quel giudizio, necessità derivante dalla sua evidenza o meglio dalla sua verità: in questo senso non *si può* affermare che il bruto pensi o ragioni, come fa l'uomo.

Libertà morale finalmente è assenza della necessità di volere o non volere in certo modo stabilito dalla legge morale. Questa necessità è l'obbligazione e il dovere morale.

Le due necessità, logica e morale, si congiungono insieme e quasi si identificano; poichè la legge naturale è il bene; e il bene e il vero si convertono, come dicono i metafisici, poichè ciò che è vero per l'intelletto, è bene per la volontà; onde è che la prima legge ci comanda il rispetto, l'adesione della nostra volontà alla verità.

Entrambe queste necessità possono esistere, senza che nel soggetto operante vi sia necessità fisica, rimanendo cioè possibile l'opposizione del fatto al diritto, nella quale opposizione sta il male morale. Ora questa potenza di fare il male morale è una delle forme che piglia l'umana libertà o il libero arbitrio dell'uomo e di tutti gli esseri intelligenti che non hanno esperienza d'un bene infinito.

In due maniere adunque può esercitarsi l'umana libertà. Avvi cioè nell'uomo la libertà di volere tutto quello che è lecito, cioè non s'oppone alla legge, e questa libertà che si può appellare *libertà di diritto*, da altri è detta libertà *di elezione* o libertà *morale*, perchè esercitandola l'uomo non diventa mai immorale. Noi lasciamo a parte quest'ultima denominazione, perchè ordinariamente il libero arbitrio dell'uomo appellasi con quest'ultimo nome.

Avvi in secondo luogo la libertà *fisica* o libertà *di fatto*, che da alcuni è anche appellata *libertà di opposizione* ed era detta più chiaramente dagli antichi *libertà dell'arbitrio* o *libero arbitrio* od anche semplicemente *arbitrio*, la quale è la potenza di volere checchessia conforme o contrario alla legge.

La libertà di fatto dall'uomo è posseduta per natura, e si manifesta a quell'età in cui egli diviene *sui conscius*, cioè acquista la coscienza morale, la quale contiene tre elementi, cioè la conoscenza della legge, la conoscenza delle sue proprie azioni, la quale dipende dal riflettere che egli fa sopra se stesso, e gli atti dell'animo suo, e finalmente il paragone delle sue azioni colla legge,

donde deduce il giudizio sulla loro moralità, nel quale giudizio propriamente consiste la coscienza morale.

Questa libertà dell'arbitrio è il fondamento del merito e del demerito. Poichè non sarebbe meritoria ossia degna di lode e di premio, oppure di biasimo e di pena l'azione fatta da chi non potesse operare altrimenti o per necessità della sua natura o per violenza che altri esercitasse sopra di lui (1).

Ciò posto, si consideri attentamente che la libertà di fatto o fisica che l'uomo ha da natura, benchè fonte e condizione di merito, non è per sè meritoria. Chè il merito non è attribuito alle potenze dateci dal Creatore, ma consiste nell'uso buono di esse. Così nessuno ha merito, perchè ingegnoso e robusto, ma perchè coll'ingegno, che ha da natura, cerca la verità, difende il diritto, potendo negare la verità o non curarla, e combattere la giustizia; come pure si serve della sua forza per fare un benefizio ai suoi simili, potendo non curarli od anche far loro del male. *Beato colui*, dice il Savio, *che potè trasgredire la legge e non la trasgredì, potè fare il male e nol fece* (2).

La libertà di diritto è evidentemente immutabile nei suoi limiti, i quali sono definiti dalla legge, dal giusto, dall'onesto, che stabilisce il campo ove può esercitarsi l'umana attività, senza urtar contro i suoi divieti, o contrastare ai suoi precetti. Ma in se stessa e nel suo esercizio si può pure perfezionare questa libertà, potendo l'uomo anche nelle cose lecite preferire le più eccellenti, e rendersi in tal guisa sempre più

(1) Noi insistiamo in queste distinzioni perchè ai nostri tempi si vanno così stranamente oscurando in certi uomini le idee morali, che si confondono fra loro due cose che è assolutamente necessario distinguere: la libertà di diritto, ossia l'arbitrio sano e retto colla libertà di fatto, che è la potenza fisica di fare il male. Quindi alcuni conchiudono essere lecito tutto ciò che fisicamente si può fare, e tornano alla teorica di Semiramide « che libito fe' licito in sua legge » (*Inf.* c. 5). Nè questa è punto una nostra paura od esagerazione. A tanta alterazione di concetti pur troppo si giunge effettivamente ai nostri dì. Un uomo di certa coltura, come apparisce dalla sua erudizione, e dallo stile del suo scritto, in una effemeride dedicata al progresso della istruzione presso le alte classi sociali e protetta dai potenti, diceva testè, che essendo possibile il suicidio, era dunque conforme alle leggi di natura, e però lecito.

(2) *Eccl.* XXXI, 10.

perfetto. Questa è la libertà nel bene, che è il vero bisogno dell'uomo, quella che ci recò Cristo colla sua legge, col suo esempio, colla sua morte, colle sue istituzioni. Questa noi domandiamo nell'ultimo articolo dell'Orazione Domenicale, *libera nos a malo.* Questa libertà è il sospiro de' santi, per cui esclamava S. Paolo: *Quis me liberabit a corpore mortis hujus?* (1) Questa è la libertà che merita gli elogi che le danno d'accordo tutti gli uomini.

Con questa libertà di diritto deve conciliarsi, ed a poco a poco identificarsi la libertà di fatto. Il che se avviene, l'uomo si va educando e perfezionando; se no, si commettono i peccati, si formano i vizi, si deturpa la natura, si perde la dignità umana. In questa conciliazione adunque ed identificazione consiste la vera libertà a cui l'uomo deve aspirare, la libertà che diventa sinonimo di virtù.

L'importanza della dottrina che abbiam per le mani, ed i torti giudizii che van pronunziando ai nostri tempi gli uomini sul concetto della vera libertà, ci persuadono non essere inutili alcune testimonianze degli antichi più grandi scrittori. E primo ci si presenta, se non nell'ordine de' tempi, certamente per evidenza di poesia quel grande maestro di cose morali, l'Alighieri, il quale allegoricamente ci racconta, che l'angelo del Purgatorio, ad ogni cerchio ove Dante saliva, ventando coll'ala, gli cancellava uno de' sette P che gli erano segnati sulla fronte, di che ad ogni volta diveniva più leggero e più libero nella sua salita sul monte. Giunto finalmente alla cima, Virgilio, che era il suo duce, gli dichiara che non ha più bisogno dell'opera di lui, perchè

> Libero, sano, dritto è tuo arbitrio,
> E fallo fora non fare a suo senno,
> Perch' io te sovra te corono e mitrio (2).

Purgato dai peccati e dai vizi, l'uomo, secondo la morale dantesca che è pur quella del Vangelo e de' secoli, diventa libero nello spirito, perchè la legge e le minacce che l'accompagnano

(1) *Rom.*, VII, 24.
(2) *Purg.*, cant. XXVII.

non son fatte pei giusti: *Lex iusto non est posita* (1), dice S. Paolo. Egli acquista la piena padronanza di sè stesso, e primamente la padronanza delle sue facoltà spirituali, significata dalla mitra, per cui egli diviene sacerdote dell'Altissimo: in secondo luogo ottiene il dominio delle sue forze fisiche e dei beni esteriori, anzi degli altri uomini inferiori di merito, dominio simboleggiato dalla corona. Questo dominio è promesso ai giusti da Cristo, il quale alludendo all'universale giudizio che Iddio farà di tutti gli uomini, dice che loro sarà dato il diritto di giudicare gli altri. *Sederete sopra dodici sedi giudicando le dodici tribù d'Israele* (2). La corona e la mitra di Dante ci rammentano il *regale sacerdozio* (3) di Pietro Apostolo.

Nè è solo il Vangelo a dar questo senso al vocabolo libertà, ma anche i pagani consentono ed inculcano questa verità. « Deve riputarsi libero, diceva un antico (4), colui che non serve a nessuna turpezza ». « Nessuno è libero di coloro che servono alle proprie passioni » soggiungeva Cesare (5). La qual sentenza parve commentare s. Ambrogio, quando scrisse (6): « Serve chiunque si lascia troncar le forze dal timore, o irretire dal piacere, o condurre dalle cupidigie, o esasperare dall'ira, o abbattere dalla tristezza. Poichè la passione serve a tutti ».

Ma più di tutte queste testimonianze vale come esempio dell'opposto, il fatto di cui fu autore Dionisio II, tiranno di Siracusa, il quale non si contentò di togliere ai suoi nemici la libertà fisica, ma volle ancora, per quanto seppe, strappare dal loro animo la vera libertà, la libertà di elezione, la libertà di diritto, di cui favelliamo. Avendo egli cacciato Dione, ed essendo rimasta nella città la costui famiglia, non la ridusse, a guisa de' vincitori, in schiavitù, ossia nè strinse in ceppi, nè condannò ai

(1) I *Tim.*, I, 9.

(2) MATTH., XIX, 28.

(3) I. PETR., II, 9.

(4) *Liber est is existimandus, qui nulli turpitudini servit.* Ad Herenn.

(5) *Nemo liber qui servit cupiditatibus.* Lib. II. *De Bello gallico.*

(6) *Servit quicumque vel metu frangitur, vel delectatione irretitur, vel cupiditatibus ducitur, vel indignatione exasperatur, vel moerore deiicitur; servilis enim est omnibus passio.* S. AMBROS. *De Jacob et vita beata*, Lib. II.

lavori corporali, la moglie, nè il figliuolo del suo nemico, ma volle togliere a quella la facoltà di rimaner fedele all'infelice marito obbligandola a nuove nozze, ed al figliuolo di Dione la educazione che è madre di virtù, vera libertà dell'animo. Per la qual cosa lo cinse, a così dire, di catene spirituali lasciandolo marcire nella più profonda ignoranza, ed abituandolo all'ozio ed ai vizi più turpi. Di che avvenne che risalito il padre sul soglio non potè più correggere e liberare il figlio dalle schifose catene apprestategli da Dionisio, e un dì l'infelice finì la vita precipitandosi dal tetto paterno (1).

La vera libertà dell'uomo adunque, secondo gli antichi, è la virtù. Chi l'acquista è divenuto libero, libero non solo di fatto, ma di diritto, libero non solo in potenza, ma in atto; e chi o non l'ha acquistata, o l'ha perduta è schiavo. Ed è evidente la cosa, quando si noti con s. Agostino che la libertà è tanto più perfetta, qnanto è più sana (2). Or questa sanità o non si ha o si perde, quando l'animo è combattuto dalle ree cupidigie, da'cattivi appetiti, i quali lo stimolano a ricalcitrare alla legge. Vero è che formandosi i buoni abiti, si formano ad un tempo le buone inclinazioni, e cresce l'amore del bene, il quale pare diminuire quell'equilibrio e quell'indifferenza dell'animo,

(1) Ecco il fatto atroce narrato da Cornelio Nepote — *Postea vero quam audivit, eum (Dionem) in Peloponneso manum comparare, sibique bellum facere conari; Areten, Dionis uxorem, alii nuptum dedit, filiumque eius sic educari iussit, ut indulgendo turpissimis imbueretur cupiditatibus. Nam puero, priusquam pubes esset, scorta adducebantur, vino epulisque obruebatur, neque ullum tempus sobrio relinquebatur. Is usque eo vitae statum commutatum ferre non potuit, postquam in patriam rediit pater (namque appositi erant custodes, qui eum a pristino victu deducerent), ut se de superiore parte aedium deiecerit atque ita interierit.* CORN. NEP. *Dion.* IV.

(2) *Voluntas libera* TANTO ERIT LIBERIOR QUANTO SANIOR: *tanto autem sanior, quanto divinae misericordiae gratiaeque subiectior.* S. AUG., *Ep. ad Hilarium,* CLVII.

Prima libertas est carere criminibus. — Sed ista inchoata est, non perfecta libertas. — Ex parte libertas, ex parte servitus: nondum tota, nondum pura, nondum plena libertas, quia nondum aeternitas. Habemus enim ex parte infirmitatem, ex parte accepimus libertatem. — Ex qua parte servimus Deo, liberi sumus: ex qua parte servimus legi peccati, adhuc servi sumus. In JOHANN. EVANG., *Tract.* XLI, cap. VIII, n. 10, 11.

la quale appellasi *libertà della necessità*, o *libertà d'indifferenza* che rende possibile il male morale a chi attualmente vuole il bene. — Ma notisi bene che altro è la potenza, altro è l'atto: postochè la potenza richiegga l'indifferenza, l'atto la rompe. Fatta la scelta liberamente, l'atto è necessariamente buono o reo e quindi cagione del crescere che fa l'amore al bene od al male. Aggiungi che le potenze dell'uomo, date le opportune condizioni, non possono durare nel semplice stato di potenza; ma debbono necessariamente passare all'atto. L'atto dunque è libero non in sè, ma nella causa che l'ha prodotto. Libero adunque il conseguente perfezionamento dell'animo. Poichè se cadesse nel vizio, si perderebbe pure l'indifferenza, crescerebbe la difficoltà del bene, diminuirebbe la libertà. Questa adunque cresce, crescendo cogli atti l'amore al bene, l'indipendenza dagli ostacoli al bene morale. I quali sono l'ignoranza nativa e la concupiscenza che ci tira al bene apparente. Quanto adunque più cresce la conoscenza della verità e precipuamente della legge eterna, che è la verità morale, quanto crescono la conoscenza di beni superiori ai sensi, cioè intellettuali e morali, la conoscenza del nostro fine, e insieme colla conoscenza anche l'amore di essi beni prodotto dall'esperienza di quello che consiste nella pace dell'animo, nella gioia della coscienza, nell'amore universale, sentimento dilettevolissimo; tanto più cresce l'indipendenza dal male e dalle tentazioni al male, la libertà di diritto, la libertà vera e degna dell'uomo. Liberi adunque sono i santi, schiavi i malvagi.

Fin qui noi parlammo della libertà in quanto si esercita nelle azioni individuali. A noi non tocca discorrere della libertà civile e della libertà politica. Colla prima delle quali s'intende il diritto, che hanno i cittadini di uno Stato di esercitare in certi modi, ed in più o meno larga sfera la loro attività esteriore e pubblica; e di soggiacere a leggi più repressive che preventive delle male azioni che danneggiano il civile consorzio. Colla seconda s'intendono i diritti di tutti i cittadini o di una parte di essi ad avere una più o meno estesa ingerenza ne' pubblici negozii e nella amministrazione dello Stato.

Dichiarata ampiamente la nozione della libertà umana, noi dobbiamo parlare delle sue relazioni coll'autorità educatrice.

Dalla legge pedagogica della progressione decrescente nell'azione esterna o sensibile dell'educatore, da noi sopra dichiarata, emerge la necessità o il dovere che questi ha di esercitare la libertà dell'alunno. Senza l'esercizio, la libertà s'infievolisce come ciascuna delle facoltà umane. Coll'esercizio cresce il vigore della libertà e se ne restringe l'azione nel campo dell'onesto e del diritto. Le tentazioni di opposizione alla legge, vincendosi a poco a poco, quella si fa vie più sicura nel suo cammino, la cui meta è il fine dell'uomo. Che cosa è necessario per la libertà di diritto? Evidentemente il sapere e il volere, la luce dell'intelletto e la forza della volontà: l'educatore adunque dee far conoscere il bene sotto tutte le sue forme di dovere e di diritto, di onesto e di utile, del presente e dell'avvenire, di vero e di bello nell'arte e nella vita, di storia degli individui e de' popoli, sempre cangiando, se è possibile, l'aspetto di esso; e perchè piaccia colle sue intime ed esterne attrattive; e coll'aspetto stesso della novità sorprenda e diletti. L'educatore inoltre non dee contentarsi di far conoscere il bene, ma ispirarne l'amore sia colla simpatia da lui suscitata che è principio degli atti d'imitazione, sia colla speranza e coi timori religiosi e civili, sia col mostrarne il desiderio vivissimo, desiderio che si congiunge con quello di piacere e contentare i genitori, i parenti, gli amici, la società (1). La volontà così si corrobora col fare; poichè, come abbiamo detto, ad un primo atto difficile ne succedono altri della stessa specie progressivamente più facili.

L'educatore adunque fa il doppio uffizio di guida e di sostegno alla libertà dell'alunno, di fiaccola e di bastone per la salita al monte della virtù. Ma se l'educazione agevola la salita, non risparmia l'esercizio delle forze dell'alunno; la cooperazione non rende vana, anzi suppone l'operazione dell'alunno. E come è

(1) Ecco come Gregorio Magno descrive la proteiforme attività dell'educatore che esercita l'altrui libertà d'elezione. — *Pietas ad utilitatem et sit ad fructum dilectio. Proinde obiurgando, hortando, suadendo, blandiendo, consolando prodesse, quibus possumus, festinemus. Lingua nostra bonis fomentum sit, pravis aculeus: tumidos retundat, iratos mitiget, pigros exacuat, desides hortatu succendat, refugientibus suadeat, asperis blandiatur, desperatos consoletur; et quia ductores dicimur, viam salutis gradientibus ostendamus.* — S. Greg. M., *Ep.* cxii.

libera la cooperazione; così, per quanto è possibile, debb'essere libera l'operazione. Che direste di chi volesse far salire il fanciullo sul *dilettoso monte, che è principio e cagion di tutta gioia* (1), bendandogli gli occhi e recandoselo sulle spalle? Che direste se non che vuol che precipiti la prima volta che sarà in balìa di se stesso e precipiti forse senza speranza di salvamento?

La libertà dell'alunno adunque vuol essere primieramente rispettata, vale a dire non vuolsi far uso del diritto di comandare se non quando è necessario, vuolsi evitare la mala consuetudine di molti educatori, i quali per alleggerirsi il peso che gli abbiamo imposto credono di supplire coi comandi eccessivi per il numero e per la forma, sostituendo la disciplina ferrea della caserma a quella mitissima della madre e del padre. Vuolsi ottenere indirettamente la stessa cosa col consiglio, col desiderio, coll'affetto; anzichè direttamente col precetto e colla minaccia. Così si rispetta, si esercita in generale la libertà e si invigorisce.

Questo per la libertà di diritto o di elezione. Per quella poi che abbiamo detta di opposizione o di fatto, è anche evidente la necessità di non moltiplicare eccessivamente gli ostacoli, i divieti ed i comandi, per non infondere indirettamente il desiderio del male. Non vuolsi dimenticare giammai la naturale concupiscenza. *Nitimur in vetitum.* Questa libertà stessa adunque vuol essere rispettata. Poichè supponendo che l'azione educativa riesca ad impedire gli atti esteriori, ciò che è difficile e quasi impossibile, se malvagia è la volontà, non si ottiene però la bontà di essa, nè si educa la libertà. Ove non si riesca coi modi indicati ad impedire il male morale, debbesi imitare la provvidenza che lo tollera nel mondo per ricavarne un maggior bene colla correzione e coll'esperimento de'danni che da quello conseguono; nè toglie la libertà del male togliendo al colpevole le forze o la vita, se non colle leggi della natura, o della società umana, o in modo a noi ascoso ne'suoi arcani consigli. Ma quest'impedimento non può essere posto dall'educatore.

Il problema del rispetto dovuto dall'educatore alla libertà di fatto, e della permissione del male che non si può impedire,

(1) Dante, *Inf.* i.

è il più grave che s'incontri in pedagogia, e richiede nell'educatore la massima prudenza, di cui dà talvolta miglior prova il retto animo d'un popolano, ed il sentimento cristiano d'una povera madre, simile ad una S. Monica, che l'ampia dottrina ed i profondi calcoli del moralista. Tanto è visibile nell'educazione umana l'opera della natura e di Dio!

In poche parole adunque restringendo il fin qui detto, due sono i precipui doveri di chi esercita l'autorità educativa. Il primo è il rispetto della libertà dell'alunno. Egli deve imitare Iddio, che fornito dell'assoluta pienezza dell'autorità come causa prima degli esseri finiti, pure *cum magna reverentia disponit nos* (1).

Il secondo dovere è di esercitare rettamente il libero arbitrio dell'alunno. Ora in quanti modi si può esercitare questa regina delle umane potenze, perchè divenga vieppiù sana e forte?

Rispondiamo primieramente che deve esercitarsi sempre in tutte le azioni moralmente libere di cui è capace l'alunno. Ma per discendere ad alcune particolarità le quali chiariscano il generale precetto, diremo brevemente: 1° dei giuochi; 2° degli studi; 3° del peculio; 4° della scelta dello stato; 5° della religione. Indicheremo così il modo di esercitare la libertà fisica, intellettuale, economica, morale e religiosa de' fanciulli a noi commessi.

I.

Dei giuochi.

Noi pigliamo la parola *giuoco* in largo senso intendendo con essa tutto ciò che le rassomiglia, come divertimento, sollazzo, trastullo, ed esclude quello che nel linguaggio comune le è opposto, il lavoro. Or qual è l'essenzial differenza fra questi due opposti stati dell'uomo, i quali sono il giuoco ed il lavoro? È forse il diletto? Ma vi sono lavori che dilettano, come vi sono giuochi che stancano. Or perchè non perdono il loro nome scambiandoli coll'opposto? Ciò avviene a nostro giudizio, perchè vi manca più o meno nel lavoro la libertà che abbonda nel giuoco. Di vero, un giuoco a cui l'uomo venga obbligato, per bello che

(1) Sap., xii, 18.

sia, perde l'aspetto di giuoco, e piglia tosto la indole del lavoro, egualmente che se il giuoco cessasse di essere dilettevole. Il giuoco presuppone costantemente questa libertà della scelta, la quale è sempre più o meno tolta dal lavoro. Poichè questo è voluto dal dovere o dall'utile, prossimo o remoto, ma sempre necessario anche nell'esercizio delle arti che diconsi liberali; poichè l'artista, che non si prescrive un'arte come dovere o professione della vita, dicesi dilettante, perchè non è obbligato a lavorare, e prende l'arte come un privato divertimento.

Indi è che nel giuoco è più importante e più si ricerca la libertà che il diletto che esso produce: poichè vi sono giuochi faticosissimi che stancano sì che l'uomo dee prestò abbandonarli come certi esercizi del corpo, ad es. il salto, o della mente, come gli scacchi: del pari vi sono lavori che dilettano, e pur sono lavori, perchè l'uomo vi è astretto o dalla legge, o dalle necessità della vita.

Quindi apparisce che il giuoco è il vero campo ove s'esercita l'umana libertà; e si fa chiaro perchè tanta importanza vi ponessero gli antichi che avrebbero voluto trasformare in giuochi tutti gli esercizi più nobili della umana attività, sì che appellarono *ludus* anche la guerra. Un'altra cagione dell'importanza de' giuochi nell'educazione, oltre l'esercizio della libertà di diritto, ci si fa aperta ove si osservi, che tre sono sostanzialmente gli stati in cui si parte e per cui passa successivamente la vita umana. Questi sono il *lavoro* o l'operosità necessaria, cioè l'esercizio delle nostre forze dirette al fine della vita conformemente alla legge divina cui l'uomo è soggetto, operosità la quale, ancorchè giovevole, pur finalmente stanca; il *riposo* o l'inoperosità necessaria a riparare le forze che ci mancarono; e finalmente il lavoro che ci serve di riposo, o il riposo che esercita altre forze nostre diverse da quelle che ci stancarono, ond'è che si può appellare *lavoro-riposo*, o quiete operosa, col quale lasciando inerti o inattive alcune facoltà, ne occupiamo altre che non si sono prima affaticate. Così la rotazione delle colture nei campi giova a trarre dal suolo certi elementi che abbondano, mentre che il campo ripara la perdita di quegli che gli furono colla precedente coltura sottratti.

Il giuoco adunque o il riposo attivo, o *divertimento* che si

voglia dire, col quale ultimo vocabolo etimologicamente si intende il vero significato del giuoco attivo, vale a dire il passaggio, o *diversione* da un lavoro ad un altro, cioè dal lavoro obbligatorio ad un lavoro libero; il giuoco, dico, giova in tre maniere diverse all'uomo: e 1° esercita la libertà di diritto; 2° serve a ristorare le forze perdute, col piacere della libertà meritata, e col riposo delle facoltà che si stancarono; 3° serve ad esercitare altre facoltà che sarebbero inerti senza di esso, finchè la vicenda del giorno e della notte conduce il riposo di tutte le facoltà umane per ripararle tutte dal succeduto indebolimento.

Tacciamo del giovamento che possono recare all'opera dell'educatore i giuochi de'suoi alunni. I quali allora manifestano il lor cuore e la mente nella piena interezza e nudità; e certe inclinazioni, certi pensieri, che non si sarebbero nemmen sospettati, tutto ad un tratto, senza che nessuno se l'aspetti, vengono innanzi, e si mostrano, inconscio il fanciullo ed anche l'uomo fatto, nella loro bellezza o deformità; di che si possono trarre non inutili pronostici per l'avvenire della vita (1).

Da queste considerazioni apparisce quanto siano importanti i giuochi nell'educazione e quali debbano essere quelli fra i quali si dee poter scegliere, senza che venga tolta la libertà agli alunni. Cominciamo adunque dalla classificazione dei giuochi: aggiungeremo poscia le condizioni che debbono avere per non essere corruttori e cagioni de'danni che brevemente in ultimo accenneremo.

Giuoco è tutto ciò da che l'uomo trae liberamente diletto: ora noi possiamo dilettarci o per l'esercizio delle nostre forze e per un'attività nostra propria, oppure per una scena che ci si para innanzi, senza che noi vi abbiamo altra parte che quella di spettatori. In questo secondo caso o lo spettacolo che contempliamo dipende dall'altrui volontà ed abilità; epperciò si può fino ad un certo punto prevedere, oppure non dipende che dai capricci della sorte e si sottrae ad ogni previsione umana. Quindi varie sorta di giuochi: 1° i giuochi di corpo o *ginnastici*, come la corsa, la danza, la scherma, la palla, il pallone, le pallot-

(1) V. pag. 68.

tole, il tiro a segno, la caccia, la pesca, ecc.; 2° i giuochi d'ingegno o *mentali*, come sono gli esercizi piacevoli delle belle arti in chi non ne fa professione, e molti giuochi speciali, come l'indovino del pensiero, il sibillone e mille altri; 3° giuochi *scenici*, quali sono tutti gli spettacoli destinati al sollazzo dei privati o del pubblico, come ad esempio le rappresentazioni drammatiche, la lanterna magica, la fantasmagoria, la camera ottica; 4° i giuochi *di sorte*, quali sono i dadi, le lotterie, e molti giuochi di carte; 5° i giuochi *misti* di esercizio per lo più della mente e di sorte, quali sono la maggior parte dei giuochi di carte e tarocchi, ove la vittoria non dipende tanto dalla fortuna che le distribuisce in vario modo e con varia misura e probabilità di guadagno ai giuocatori, quanto dalla perizia, dalla previdenza, con cui essi sanno far uso dei doni della sorte.

Di tutta questa sterminata schiera di giuochi, i preferibili son certamente quelli in cui l'uomo esercita le sue forze di corpo o di mente, oppure essendo semplice spettatore apprende qualche cosa di utile alla vita, e per le cognizioni che acquista, e per gli affetti che si destano nell'animo. Questi erano i giuochi a cui gli antichi attribuivano grande potenza educativa, e la ginnastica, la musica, il canto, le arti belle in generale erano da loro considerate come essenziale elemento della vita civile, ispiratrici della religione e dell'amor di patria, educatrici delle novelle generazioni: allora tutti i giuochi eran pubblici, e la pubblica autorità presiedeva al loro ordinamento e alla loro scelta, e venivano severamente banditi quelli che potessero essere in qualsiasi modo fomiti di vizio o di mollezza. Vero è che nei tempi posteriori e massime quando si corruppero i costumi dei Romani, si corruppero pur anco i giuochi; ed i pubblici spettacoli, e gli anfiteatri, le arene, i circhi presentarono scene orribili ed atroci di combattimenti, di fiere che si squartavano a vicenda per sollazzare il popolo, oppure di gladiatori che combattevano fra loro o colle fiere, coi leoni, colle tigri, coi pardi, come si fa ancora attualmente (miserando resto della pagana barbarie) nel combattimento de'tori in Ispagna. Ma dacchè la vita pubblica a poco a poco decadde, e vi sottentrò la vita della famiglia e delle compagnevoli brigate, nelle ore di ozio i

cittadini si danno a giuochi di loro scelta, e questa scelta può essere innocua o rea secondo la prudenza di ciascheduno di noi.

Or la prudenza vuole che ci guardiamo con somma cura da tutto ciò che può esser cagione di danno e di corruzione, e primieramente richiede che ai giuochi di pura sorte si preferiscano i giuochi di esercizio. Che nei giuochi di esercizio gli uomini, la cui vita è occupata nel lavoro meccanico, preferiscano i giuochi mentali, e che all'incontro i letterati e tutti quelli che fanno una vita sedentaria prescelgano gli esercizi ginnastici, fra i quali havvene uno che non abbisogna di apparecchi o di spese, e ci apre, massime nella bella stagione, la fonte di puri diletti nella contemplazione delle bellezze della natura; tali sono le passeggiate negli aperti campi, sui colli, sulle spiaggie del mare. Allora si respira un'aura pura che rinnovella le forze e rallegra lo spirito; allora all'aspetto della levata e del tramonto del sole, della fioritura de'prati, del biondeggiar delle messi, dello zampillar delle fonti, del giganteggiare dei monti, del pascolar degli armenti; allora dal fiorellin della valle, come dal dardeggiare del sole, dal scintillare delle stelle, come dalla placida luce della luna l'animo piglia lena a salire colla contemplazione all'idea di quel Dio che tutto creò e conserva, che tutto dispone a benefizio della sua prediletta creatura che pur siam noi. Ricca sorgente di salute, fonte perenne di consolazione e di gioia è quest'aspetto della natura. Ma quando la stagione non permette di goderne, quando le nevi dell'inverno, i venti gelati, le pioggie ci chiudono entro le mura della città, allora ai pubblici spettacoli si debbono sempre preferir le gioie della famiglia e dell'amicizia. Il domestico focolare, quei volti amorevoli, quelle conversazioni affettuose, quegli scherzi innocenti verseranno un balsamo soave nel cuore umano, talvolta afflitto dalla sventura. I giovani ascoltano con riverenza e con piacere le lezioni della prudenza de'vecchi, la storia dei passati avvenimenti della patria e della famiglia, i fasti della nostra religione e degli eroi del cristianesimo, la cui virtù grandeggia fra le miserie presenti come le famose piramidi d'Egitto in mezzo al deserto.

Ma quando manchi il comodo e l'opportunità di profittare di questi innocenti ed utili trattenimenti, dovrannosi forse bandire dalle famiglie i fanciulleschi trastulli de'dadi o de'giuochi

misti d'ingegno e di sorte che abbiamo accennati, oppure anco i giuochi d'ingegno come gli scacchi? (1) A questa interrogazione rispondo cominciando dall'eliminare dalla famiglia quei giuochi di sorte che sono vietati dalla legge. Imperciocchè a troppo grave pericolo si esporrebbero i giovani, avvezzandosi fin dentro le pareti domestiche e prendendo amore a quei giuochi che fuori di quell'inviolato recinto recano con sè e disonore e pubbliche pene. Posta tal condizione, possono venir tollerati fino ad un certo punto i giuochi accennati, purchè si serbino alcune cautele di massima importanza. E primieramente si vuole che il giuoco sia disinteressato affatto, o che almeno le poste siano di così poco momento che nè rechino soverchio guadagno al vincitore, nè grave pena al vinto.

Vuolsi in secondo luogo che breve, per quanto è possibile, sia la durata del giuoco, cioè quanto basta pel riposo del corpo e della mente, o per passare parte di quel tempo che è destinato alla festa della famiglia. Vuolsi finalmente vegliare dagli adulti sopra se stessi, e dai genitori sull'animo dei figli, perchè il diletto che ne prendono non eccili nei loro animi un soverchio amore del giuoco, il quale si trasforma a poco a poco in passione e produce quegli effetti di cui parleremo fra poco: vuolsi insomma che l'animo domini e signoreggi cotesto diletto e desiderio e non ne sia punto dominato; la qual cosa avviene quando troppo grave rincrescimento si senta di abbandonarlo, quando con troppa ansietà si aspetti il giorno e l'ora che gli è destinato, quando in una parola il cuore non si sente più libero e signore di se stesso.

Ove manchi alcuna di queste condizioni, cioè quando si preferiscano i giuochi di sorte, quando il giuoco sia interessato, eccessivo, passionato, allora diventa cattivo in se stesso, pes-

(1) Ecco alcuni giudizi intorno agli scacchi:

Je hais et fuis ce jeu de ce qu'il n'est pas assez jeu. MONTAIGNE, *Ess.*, liv. I, chap. L.

Ce sont d'étranges divertissements, que ceux, après lesquels on a besoin de se divertir. FLEURY, *Des études*, § XXXIV.

« È noto il proverbio che gli scacchi son troppo serii per un trastullo, e troppo frivoli per una occupazione ». C. BENVENUTO DI S. RAFFAELLE, *Dei giuochi di sorte*, pag. 6.

simo ne' suoi effetti. Il giuoco allora diventa un duello ove si mette a repentaglio e talvolta si perde non solo il denaro, ma l'onore, la felicità della famiglia, la stima, e la fortuna degli amici, perfino la libertà, anzi la vita. Ecco alcuni fatti più eloquenti d'ogni astratta considerazione.

E primieramente divenendo il giuoco una passione, non vi è eccessi di stravagante assiduità al giuoco di cui non trovisi esempio. L'imperator Claudio sì svisceratamente l'amò, che per attendervi anche allorquando andava a diporto erasi fatto congegnar a tal uopo un calesse (1). Di Tolunnio Re si narrava che chiedendogli i Fidenati qual accoglienza dovevasi fare agli ambasciatori di Roma, il Re che non dava lor retta, ma al giuoco intendea, disse non so qual vana parola gittando i dadi. E tal parola credendo i Fidenati che fosse un ordine di ucciderli, tosto gli trucidarono (2). Dicesi pure d'un Tolomeo Re di Egitto, che ei si faceva leggere, mentre giuocava, i nomi dei condannati, e proseguendo il giuoco, pronunziava, senza badare, sentenze di bando, di schiavitù ed anche di morte (3).

V'ha forse bestemmia, a pronunziar la quale inorridisca o tremi il giuocatore? E quando il sentimento dell'onore messo a troppo dura prova venga meno nell'animo suo, la qual cosa o tosto o tardi gli deve accadere, a quali artifizi, a quali menzogne, a quali inganni non è pronto il giuocatore? Ma queste arti infide e scellerate non bastano per trarlo dal precipizio, egli vi corre a briglia sciolta, e come l'antico Curzio nella voragine, così egli vi si getta ad occhi chiusi improvvido dell'avvenire e pressochè inconscio della sua sventura. Allora egli sceglie fra il delitto che lo conduce alla carcere, ai lavori forzati, e fors'anche al patibolo, ed un altro delitto più orribile con cui egli si fa punitore e carnefice di se stesso, il suicidio. Mille sono i fatti che vi potrei addurre in prova delle mie asserzioni.

« Si racconta, dice Frégier, che alcuni carcerati, dopo aver perduto in un istante tutto il prodotto d'una settimana di lavoro, non han temuto, per saziar la loro passione, di giuocarsi fino il pane che doveva nutrirli per uno, due, ed anche tre

(1) *Ita essedo alveoque adaptatis ne lusus confunderetur.* Svet., *Claud.*
(2) Tit. Liv., lib. IV, c. XVII.
(3) Elian. Var., *Ist.*, lib. XIV, cap. XLIII.

mesi. Quello che poi maggiormente sorprende, si è che si son trovati uomini così feroci da appostare, durante la distribuzione dei viveri, quelli ai quali avevano in tal guisa guadagnato il vitto, e non li lasciare che dopo di aver loro strappato di mano il boccon di pane di cui non potean far di meno senza patire. Aggiungerò un ultimo tratto che mostrerà fino a qual segno il delirio dell'amor del giuoco può accecare un essere ragionevole. I medici della casa centrale di Monte San-Michele osservarono un condannato, il quale giuocava con tale ardore, che nell'infermeria, malato com'era, abbandonava alla sorte del giuoco la porzione di brodo e di vino a lui sì necessaria per ristabilire le sue forze spossate. Questo sciagurato morì di sfinimento ».

Che più? se anche dopo l'intero scialacquo delle sostanze molti han trovato ancora il modo di giuocare! Alcuni Cinesi, quando altro più lor non rimane, si giuocano i capelli, tuttochè stimino vituperosa la calvezza. Chi si è giuocato i denti e chi le dita. Gli antichi Germani giuocavano con tanta temerità, che quando n'era ito ogni resto, mettevano per ultima posta la libertà, e chi la perdea contentavasi d'essere schiavo, e lasciavasi benchè più giovane ed aitante legare e vendere (1).

Assistete ai dibattimenti dei tribunali, interrogate gli infelici che gemono e languiscono prostrati d'animo nelle carceri, oppure s'arrovellano ed infuriano come pazzi in quei luoghi di pena. Domandate quale è la causa dei loro delitti, e moltissimi, se non tutti, vi risponderanno: è il giuoco. Del resto, più che la loro confessione, parlano i fatti. Ma le anime più delicate e più sensitive agli stimoli dell'onore mondano prendono, ah! pur troppo un'altra via.

II.

Degli studi (2).

Più ancora della fisica libertà dell'alunno è meritevole di essere dall'educatore rispettata e giustamente esercitata la li-

(1) Tac., *De mor. Germ.*

(2) Qui esiste una lacuna nel manoscritto dell'autore, il quale rapito dalla morte quando la stampa dell'opera era giunta a questo punto, lasciò l'originale mancante di alcune parti, e bisognevole di qualche ritocco in

bertà de' suoi studî, essendochè l'intelligenza sopreccede la corporea attività per nobiltà di natura. Lo studio è il lavoro della mente che aspira al possesso del vero; epperò ogni attentato, che altri faccia alla libertà degli studî, si converte in un delitto commesso contro la stessa verità.

È cosa per sè evidente, che riconoscendo nell'educatore il dovere di rispettare la libertà intellettuale dell'educando, non si vuole con ciò significare, che questi abbia ad essere lasciato libero ne' propri studi in modo siffattamente assoluto da escludere affatto l'opera di chi lo ammaestra. La libertà, qualunque siasi la sfera entro alla quale si dispiega, non è una forza eslege, ma bisognevole di leggi che ne governino lo sviluppo; per conseguente anch'essa la libertà degli studî va bensì dal maestro rispettata, ma vuol essere ad un tempo da lui diretta con acconci esercizî per modo che l'autorità dell'insegnante e la libertà del discente si compongano amichevolmente insieme. Ciò posto si domanda quali abbiano ad essere gli esercizî di cui discorriamo, perchè non falliscano al loro intento.

alcune altre. Vi manca affatto l'esposizione de' punti accennati precedentemente a pagina 545 dell'Opera, i quali riguardano gli studî, il peculio, la scelta dello stato, la religione, ossia il modo di esercitare la libertà intellettuale, economica, morale e religiosa dell'alunno. In riguardo alla libertà degli studî e della religione non si rinvenne nel manoscritto dell'autore accenno di sorta; quanto è poi al peculio ed alla scelta dello stato, si leggono sopra una cartolina volante alcuni pensieri informi ed embrionali tracciati a mo' d'indice, dai quali appena s'intravvede la mente dello scrittore, e che pubblichiamo in fine dell'opera. Gli editori affidarono a Giuseppe Allievo le carte manoscritte del compianto autore, perchè vedesse modo di condurre a termine l'opera, e curasse la stampa di quest'ultimo fascicolo, ed egli per secondare il loro desiderio tentò di adempiere le lacune esistenti scrivendo del proprio le pagine che riguardano la libertà degli studî e della religione, e dando un po' di forma alle otto o dieci righe di accenni tracciati dall'autore intorno il peculio e la scelta dello stato: il che egli non avrebbe fatto, se non si tenesse sicuro che le poche cose da lui aggiunte non dissentono dai principî sostanziali che informano quest'Opera. Anche l'argomento de' castighi e de' premî in particolare nel manoscritto è discorso saltuariamente ed a brani staccati, epperò ha dovuto essere ritoccato affine di raggiungere quella continuità ideale, di cui difettava.

Queste cose abbiamo creduto bene di avvertire pel solo rispetto che si deve alla storica verità. *(Nota degli Editori ed Eredi testamentari).*

La libertà intellettuale degli alunni si esercita col mezzo dei lavori scolastici; il che può essere dall' insegnante effettuato in due modi diversi, cioè o formulando egli stesso il tema, e lasciando poi al discente il còmpito di svolgerlo con quell'ampiezza ed in quel modo che meglio si confanno alla sua coltura mentale ed alla sua speciale attitudine, o concedendone la scelta a lui medesimo. Ma e nell'un caso e nell'altro necessità vuole che il tema non sia preso per così dire alla ventura, ma abbia una più o meno intima attinenza con la materia scientifica, che si va a mano a mano insegnando, e sia siffatto che porga all'alunno felice occasione di svolgere il suo criterio individuale, di addentrarsi sempre più nell'intimo delle questioni, di poterle riguardare sotto un nuovo punto di vista, e di esporre in proposito la sua particolare opinione.

In quella guisa che sono moltiplici e svariati gli ordini delle verità e conseguentemente i rami dello scibile, così molteplici e diverse sono le attitudini delle menti individuali, per cui nel percorrere l'immenso campo del vero si sentono attratte le une a tale, le altre a tal altra cerchia di idee. Epperò il rispetto, che l'educatore deve alla libertà intellettuale dell'alunno, esige che egli conformi i lavori scolastici all'ingenita e felice propensione mentale del discente per quel ramo di studî, cui natura il porta. Vuolsi però avvertire, che mentre il maestro favoreggia e promuove lo sviluppo di quella tra le funzioni inintellettuali, che ne è la dominante, e forma a così dire la personalità mentale del discepolo, non trascuri la coltura di tutte le altre. Ciò sarebbe uno sconcio gravissimo ed assai ruinoso, poichè la libertà intellettuale ha ad essere dialettica e comprensiva, non già sofistica nè esclusiva, e mal s'acquista sacrificando tutte le facoltà dell'intendere al culto assoluto di una sola.

Tutto ciò non basta ancora. Perchè i lavori scolastici siano quali deggiono essere un vero e proficuo esercizio di libertà intellettuale, occorre una condizione, la quale quanto è grave e rilevante per sè stessa, altrettanto è a dolere che sia più d'una volta praticamente disconosciuta; vogliamo dire essere necessario, che nel compartire l'insegnamento si lasci al discente il tempo conveniente perchè ei possa compiere il suo lavoro

mentale ed aggiungere l'opera propria a quella del maestro, cooperando con esso all'acquisto del sapere, essendochè lo studio è attività meditativa, mercè cui l'alunno rifacendo l'opera dell'insegnante ricompone nel proprio pensiero la materia sentita fino ad assimilarsela e farla sua. Allora soltanto i lavori scolastici, o dati o scelti con opportunità e convenienza ragionevole, giovano ad esercitare davvero la libertà degli studî. Ma quando l'intelligenza del discepolo è smodatamente e senza posa occupata nello studio senza mai avere tanto di ozio da raccogliersi in sè stessa per riandare le cose spiegate e sviscerare le questioni, e geme soffocata ed oppressa sotto l'ingombro di troppe materie scolastiche, che si vede passare rapidamente davanti siccome una fuggevole fastasmagoria senza poterle pur afferrare e padroneggiare, allora l'elaterio del pensiero rimane compresso, la libertà intellettuale è violentata, e non vi è lavoro scolastico che valga ad esercitarla. « Noi non conosciamo » mezzo migliore per ispegnere l'attività dell'anima che quello » di stancare con molte lezioni il giovinetto, di non lasciargli » tempo per digerirle, di non permettergli di aggiungere ad » esse una menoma parola del suo, di non abbandonare al giu- » dizio di lui la menoma proposizione, d'inspirargli ogni cosa, » di prescrivergli ogni pensiero (1) ». Quanto gravi è deplorabili siano i danni chè conseguono da siffatta offesa recata alla libertà intellettuale, non è a dire. Poichè l'esercizio dell'intelligenza s'intreccia con quello di tutte le altre potenze del fanciullo, vuoi fisiche, vuoi spirituali; e per conseguente un'offesa fatta alla libertà intellettuale gravita su tutto quanto l'essere umano e nuoce alla salute del corpo non meno che alla vita morale e religiosa dell'alunno soffocandone i nobili e generosi sentimenti e pervertendone il carattere. Ed è pur questa (come ci venne già altra volta avvertito) la cagione precipua della presente declinazione de' nostri studî, alla quale vano è lo sperare efficace riparo finchè una mano intelligente e ferma non avrà risecato il troppo ed il vano dai nostri smodati ed incomposti programmi d'insegnamento. Discorrendo del rispetto che si deve alla libertà dell'intelligenza dell'alunno (2),

(1) Milde, *trattato di educazione generale*, pag. 86.
(2) *Della educazione*, tomo I, libro IV, capo II.

monsignor Dupanloup avverte essere un tiranneggiare l'intelletto nel modo più brutale quel forzare che si fa poveri fanciulli a studiare senza gusto, senz'attitudine, senza iniziativa lingue dotte prima d'esserne capaci, sebbene egli proclami lo studio del classicismo siccome il più potente mezzo di educazione mentale; e nota altresì lo studio delle matematiche essere divenuto nel suo paese *una durissima violenza intellettuale*, avuto riguardo alla sua preponderanza tirannica ed immatura nell'educazione.

Vuolsi per ultimo avvertire, che la libertà intellettuale, di cui si discorse fin qui, vuol essere all'alunno concessa in siffatta misura che vada gradatamente ampliandosi col successivo ascendere che egli fa a studî superiori infino a che valga a coltivare da sè il proprio pensiero; chè tale è appunto lo scopo finale, a cui deve intendere il maestro nell'esercitare la libertà intellettuale del discente.

III.

Del peculio.

Se sia cosa conveniente il concedere all'alunno un peculio suo proprio, è questione dibattuta e risolta in sensi contrarî dai pedagogisti. V'è chi riprova tal costumanza siccome facilmente scorrevole all'abuso, ed incentivo al vizio. Di contrario avviso è il Milde, che così scrive in proposito: « merita una » particolare attenzione l'impiego del denaro che è la proprietà » principale della vita sociale. Col non dare denari agli allievi » nulla si ottiene, dacchè egli è più facile e più sicuro che » ne facciano abuso, quando ad un tratto verranno al possesso » di somme maggiori (1) ». Noi riteniamo col Milde assai conveniente l'uso del peculio, siccome quello, che a nostro avviso ha la sua ragion d'essere nell'istinto di proprietà, il quale si radica anch'esso nella natura umana e concorre all'integrità del suo esteriore e sociale sviluppo. Quest'istinto non va trascurato, ma educato e giustamente governato fin dal suo primo

(1) Milde, *Trattato di educazione generale*, pag. 416.

sviluppo, ausando sin dall'adolescenza l'alunno a rispettare la proprietà altrui e ad un tempo saper conservare con cura, usare con temperanza ed impiegare con prudenza i proprî abiti, libri ed altri oggetti suoi. Egli è quindi necessario che l'istinto della proprietà, cieco ed inconscio nei primordi del suo sviluppo, venga trasformato in idea riflessa ed in sentimento del dovere e del diritto di proprietà; al quale intento giova per appunto il maneggio del peculio lasciato in proprio all'alunno.

Da tutto ciò appare manifesta l'utilità di quest'uso sia per l'esercizio della libertà economica, sia per avvezzar il fanciullo alla previdenza (1), e sia per fargli apprendere l'uso dei bilanci preventivi e la tenuta dei libri, in cui appariscano razionalmente compartite le entrate, le rendite e le spese, e ben distinte le ordinarie dalle straordinarie, le necessarie dalle utili e dilettevoli. Che si possa in età più avanzata apprendere teoricamente e compiutamente la tenuta dei libri, noi nol neghiamo; ma gli è vero altresì che l'abito pratico e l'uso razionale dei conti difficilmente si acquista. Eppure quante disdette ed angustie economiche e pericoli e dissesti domestici non conseguono tuttodì dallla mancanza di un retto e fermo criterio nel condurre le faccende di casa!

Abbiamo superiormente avvertito come alcuni pedagogisti riprovino la costumanza di lasciare all'alunno il maneggio di un proprio peculio, perchè può essere abusato, e trasmodare in vizio. Ma l'abuso (come ci venne già detto altrove) non condanna, bensì giustifica l'uso. Tutto sta adunque nel veder modo di governare l'esercizio della libertà economica dell'allievo siffattamente, che si prevengano gli sconci e gli abusi temuti. Prodigalità ed avarizia sono i due estremi ed opposti vizî, a cui può trascorrere l'abusato maneggio del proprio peculio. Il primo di essi si previene se il denaro che si concede all'alunno, tenga mai sempre una giusta proporzione co' suoi bisogni, ed egli conosca il fine particolare per cui gli fu largito, senza mai perderlo di vista, e venga perciò obbligato a

(1) Qui viene opportuno il ricordare l'aneddoto già superiormente citato a pag. 506 dello zufolo comprato da Beniamino Franklin al mercato con tutti i denari che aveva nel borsiglio.

tenere un conto esatto delle sue spese raffrontandole giustamente colle entrate, e sia punito se trasmoda, lasciandolo nella penuria e nella deficienza di denaro, a cui l'ha condotto il suo scialacquamento (1). Quanto è poi al difetto opposto dell'avarizia, si faccia concepire all'alunno per via di esempi e di riflessioni opportune la deformità e la stupidezza di questo vizio riprovevole in ogni età della vita umana, ma segnatamente nella gioventù, che deve aver l'animo spontaneamente aperto alle speranze dell'avvenire; lo si avvezzi a confidare altresì nella provvidenza divina ed a tenere per fermo che alle sorti del nostro avvenire assai meglio si provvede coll'operosità della vita che non col mezzo di un sordido e sterile accumulamento di denaro; si obblighi a spendere del proprio per provvedersi di quanto può giovare al progresso de' suoi studi o recargli qualche lecito ed onesto divertimento; e quando si trattasse di sollevare qualche povero infelice o di venire in soccorso a qualche famiglia gittata nell'indigenza dalla sfortuna, sia eccitato dal nobile esempio de' suoi compagni ad asciugare colla sua benefica mano le lacrime della sventura; chè in tal caso l'istinto economico verrebbe mirabilmente sublimato dalla santa carità, con cui è consociato.

IV.

Della scelta dello stato.

Siccome il creato in universale apparisce un immenso e stupendo insieme di esseri ordinatamente disposti, per modo che ciascuno vi tiene un posto suo proprio determinato dalla specifica sua natura, così il mondo dell'umanità in particolare idealmente risguardato costituisce un tutto di persone sistematico e concorde, ciascuna delle quali è chiamata ad adempiervi un còmpito speciale segnato dalla individualità sua e dalle attinenze che la collegano colle altre in comunanza di vita. Ogni individuo umano possiede una personalità sua propria ed incomunicabile che lo impronta, e per conseguente

(1) Vedi Milde, op. cit., loc. cit.

è dotato di attitudini speciali e di virtualità affatto sue, le quali a potersi schiudere ed esplicarsi convenientemente abbisognano di una sfera di attività del tutto propria all'individuo stesso, che n'è rivestito. Scegliere nell'indefinito campo della società quel giusto posto nostro proprio, a cui natura ci chiama a farvi le prove della vita, ed in esso sapersi mantenere fermi con operosità costante informata dall'idea del dovere, ecco il grande, l'arduo atto della vocazione, la scelta del proprio stato. In questo atto solenne si agita tutto il problema della nostra individualità personale; da esso pendono le sorti non solo del nostro avvenire individuale, ma ben anco della società intiera, la quale non può a meno che o prosperare nell'osservanza dell'ordine od agitarsi sconvolta ed infelice secondochè v'è feconda armonia o lotta sperperatrice fra le svariate forze individue che compongono il corpo sociale. Quante turbolenze e scompigli domestici e civili, quante private sventure, quante pubbliche calamità non provengono da vocazioni o ciecamente fallite, od irragionevolmente combattute, od iniquamente violentate! Uomini, che elessero un còmpito sociale, per cui non son fatti, e rivolsero tutta la loro attività ad un ideale, che non è quello della loro vita, sono esseri fuorviati, epperò irrequieti, turbolenti ed in continua lotta contro sè medesimi e la società, cui appartengono. La quale verità venne veduta e poeticamente ritratta dall'Alighieri, là dove scrive:

« Sempre natura, se fortuna trova
  Discorde a sè, com'ogni altra semente
  Fuor di sua region, fa mala prova.
E se il mondo laggiù ponesse mente
  Al fondamento che natura pone,
  Seguendo lui, avria buona la gente.
Ma voi torcete alla religione
  Tal che fu nato a cingersi la spada,
  E fate re di tal ch'è da sermone;
Onde la traccia vostra è fuor di strada (1) ».

Le vocazioni cominciano a rivelarsi in qualche modo dalla prima adolescenza; e gli è fin da quella età che vanno dall'edu-

(1) *Paradiso*, canto VIII in fine.

calore vegliate ed aiutate a schiudersi spontanee e studiate con animo attento, e veracemente conosciute prima che siano irrevocabilmente fermate. È questo un notevolissimo punto di contatto, con cui la pedagogia intimamente si connette colle scienze sociali e civili, e rivela potente la sua influenza sulle sorti della società. « L'éclosion des vocations, qui a fixé l'attention de » réformateurs modernes, commence à préoccuper les pédago» gues. C'est par le premier âge, en effet, qu' il faut débuter » dans cette voie. En laissant les enfants se mouvoir et s'exer» cer spontanément à des travaux variés, appropriés à leurs » forces, en observant leur caractère et leur tempérament » dans leurs goûts et dans leur ardeur, il ne sera pas difficile » de prévoir leur vocation, et dès lors on pourra les diriger » avec méthode, selon la loi de l'éducation, vers l'accomplis» sement de leur mission spéciale. Les attractions sont pro» portionnelles aux destinées, disait Fourier; en d'autres ter» mes, les aptitudes déterminent les vocations. Les premières » aptitudes résultent du caractère et du tempérament. Ce sont » celles là qui doivent être éprouvées tout d'abord et mises » en action, comme base et comme moyen pour le dévelop» pement régulier des autres (1) ».

Debito è adunque dell'educatore rivolgere attenta la mente alla vocazione dell'alunno fin dal suo primo apparire, e seguirla quale si va successivamente spiegando attraverso i moltiformi fenomeni dello sviluppo fisico, intellettivo e morale di lui, avvertendo studiosamente di qual genere di studî egli si compiaccia ed a quale altro ripugni, come e quanto la sua intelligenza si amplii e rinvigorisca applicandosi alle materie scientifiche da lui predilette, sotto quali forme si svolgano in lui i sentimenti e gl'istinti vuoi fisici, vuoi spirituali, a quali passioni soggiaccia, quali oggetti colpiscano più forte l'animo suo e destino più viva la sua simpatia; a quale supremo intendimento egli miri mai sempre nelle libere ore del divertimento egualmente che nel tempo consacrato allo studio, nelle parole e negli atti, nel suo privato contegno, non meno che nella sua convivenza co' proprî condiscepoli. In breve, si conosca il più

(1) Tiberghien, *Psycologie*, pag. 514.

veracemente e compiutamente che fia possibile l'individualità personale dell'alunno, e di qui se ne arguisca con giusto criterio il genere peculiare di vita a cui è chiamato.

La giusta e sincera cognizione del carattere individuale dell'educando è essenzialmente necessaria a scoprire e determinare la sua vocazione, ma non basta per sè sola all'uopo. Essa debb'essere accoppiata alla cognizione sufficientemente ampia di quel mondo sociale, in cui l'alunno è chiamato a far le prove della vita e svolgere l'ideale della sua esistenza. Conoscere la società umana ne' suoi moltiformi uffici e diverse funzioni, e le tante varietà di studî e di obblighi sociali, e le svariatissime specie di professioni e di arti meccaniche ed estetiche, naturali, scientifiche, materiali, filosofiche, pratiche, astratte, è cosa onninamente necessaria, perchè l'alunno, illuminato dai saggi consigli dell'educatore o de' genitori, possa in mezzo a tanta varietà di condizioni sociali scegliere quell'una, che è conforme alla sua individualità personale. Nel che giova non poco la pubblica educazione, siccome quella che ponendo a contatto fra di loro alunni che differiscono per indole, per carattere, per attitudini e tempra di animo, porge a ciascuno di essi il mezzo di meglio conoscere sè medesimo, e conseguentemente di misurare le proprie forze, e rilevare se rispondano pari a quel còmpito sociale, cui si vuol consacrare la vita.

Perchè la vocazione sia illuminata da questa duplice cognizione di sè stesso e del mondo sociale, occorre che proceda lenta e circospetta, nè mai si conchiuda infino a che l'allievo non sia pervenuto a tale sviluppo di animo e maturità di giudizio qual si conviene alla somma gravità della cosa. Guai a chi compie alla cieca e con precipitata avventatezza il grande atto della scelta del proprio stato, senza attendere dal tempo e dalla provvidenza la sincera e compiuta rivelazione del proprio genio e del genere di vita, che gli è conforme! Allora la elezione dello stato è non più inspirata dal sentimento del dovere e dalla dignità della vita, ma dettata dal capriccio, o dall'ambizione, o dalla vanità personale, o dall'egoismo; e tutto l'avvenire del giovane sarà posto in forse, se egli non si dà il pensiero di mutare l'improvvido stato che non è il

suo: la qual mutazione tal fiata torna impossibile, ed è pur sempre di gravissimo danno e cagione di animo sconsigliato e leggero.

Giusta e schietta consapevolezza della propria individualità personale, sufficiente conoscenza dei diversi ordini ed uffizî sociali, lentezza nel decidere, ecco le tre condizioni, cui ha da adempiere l'elezione dello stato. Ma gli è evidente che in sì ardua bisogna occorre all'alunno la valida ed intelligente cooperazione dell'educatore. Però mentre questi ha il diritto di dirigere il giovane con giusto criterio e di illuminarlo intorno il gran punto della vocazione, è ad un tempo in dovere di rispettarne la libertà, e conseguentemente l'alunno ha per una parte il dovere di rispettare l'autorevole parola dell'educatore e riceverne con animo riconoscente i saggi consigli, per l'altra ha pure il diritto di non essere per forza sospinto ad un genere di vita, a cui si sente per natura avverso. La scelta dello stato debb'essere un atto intelligente e libero del giovane stesso aiutato dall'opera e da' consigli dell'educatore, e non punto una fatale coazione esteriore. Essa apparisce siccome l'atto finale e supremo, che compiono insieme l'educatore e l'alunno, siccome il solenne addio che si danno scambievolmente prima di separarsi, suggellando l'uno il suo magistero educativo, l'altro conchiudendo il suo tirocinio per innoltrarsi nel nuovo sentier della vita arbitro delle proprie sorti. Deh che questo supremo vicendevole saluto non sia un atto di deplorabile violenza dell'educatore sulla libertà dell'alunno, nè un ribellarsi dell'alunno dall'autorità dell'educatore, che in cosa di tanto momento gli rivolge per l'ultima volta la parola del saggio consiglio e dell'oculata prudenza!

E questo dovere, a cui è tenuto l'educatore, di non violentare la vocazione dell'allievo, è ancora più sacro per un padre, che abbia a dirigere la vocazione del proprio figlio. Egli lo aiuti di continuo nello studio di sè medesimo e del mondo sociale, lo illumini con saggi e sinceri consigli, lo disponga soavemente al grand'atto, che sta per compiere, e gli proponga pur anco il genere di vita, al quale pare a lui che sia da natura chiamato; ma quando, malgrado gli avvisi ed i consigli e le preghiere e l'opera e la parola del maestro e

degli amici egli non giungesse a fargli abbracciare lo stato, che sarebbe ne' paterni suoi desiderî, quando per contro trovasse il figlio sempre irremovibile ne' suoi propositi, e fermamente deciso per uno stato diverso, pel quale egli si sente chiamato, allora rispetti la libertà morale del figlio, non gli rechi violenza di sorta, e lo abbandoni rassegnato e calmo in mano alla provvidenza. La violenza, di cui discorriamo, sarebbe ancora più riprovevole, se il padre forzasse il proprio figlio per ragioni di vanità, di ambizione, di egoismo, ad uno stato sociale, che non è fatto per lui. Nel che peccano quei parenti, i quali sconsigliano i figli dallo abbracciare l'esercizio del proprio mestiere, perchè ne conoscono più da vicino i difetti e gl'inconvenienti, e meno sanno rilevare quelli delle altre arti; il che li induce a non tenere nel debito conto la propria, ed a spingere i figli ad un genere di vita assai più elevato e splendido, che non comporti nè la loro natura, nè la condizione sociale in cui sono nati. Le conseguenze di questo funesto errore pedagogico gravitano poi sulla società intiera, la quale rimane agitata e sconvolta da « generazioni » invidiose, turbolente e sediziose, per cui, malgrado la loro » profonda mediocrità, ogni fortuna ed ogni superiorità so- » ciale è un odioso spettacolo ed un peso insopportabile; uo- » mini infelici, che nel cupo affanno del loro orgoglio ribelle, » s'agitano in mezzo la società perigliante per uscire violen- » temente dalla loro condizione; e tormentati dai sogni di una » cupidigia senza misura, non riposano infine che nelle loro » ruine o nella distruzione dell'ordine pubblico (1) ».

V.

Della religione.

La libertà, non altrimenti che una potenza od attività qualsiasi, importa un oggetto suo proprio su cui si dispieghi, ed una legge che ne temperi il processo; epperò il concetto di

(1) Dupanloup, *Della educazione*, tom. I, lib. IV, cap. V.

libertà religiosa non esclude la religione, nè una norma autorevole che la governi nel suo sviluppo, bensì inchiude logicamente e l'una e l'altra, e ripudia soltanto tutti quegli atti violenti o pervertitori, che le contendono il possesso del proprio oggetto. Dal che si pare quanto vadano errati coloro, che scambiando la libertà, di cui discorriamo, colla negazione medesima della religione, sentenziano in nome della libertà religiosa dell'educando che a lui adolescente non mai si parli di Dio, nè lo si allevi nel culto di una religione positiva determinata, ma lo si abbandoni del tutto a sè medesimo senza darsi il menomo pensiero della sua religiosità. Costoro non si avvedono dell'antilogia, in cui incorrono, di ammettere una potenza e negarle ad un tempo l'oggetto su cui si travaglia, e la legge che ne dirige lo sviluppo al suo scopo finale; non avvertono che l'uomo è religioso per natura, come è naturalmente intelligente, socievole e sensitivo, e che per conseguente se il fanciullo abbisogna della parola del maestro perchè la sua intelligenza si schiuda alla visione sempre più comprensiva del Vero, a lui similmente occorre l'opera dell'educatore, perchè la religiosità in lui ingenita per natura si esplichi temperata e pervenga a maturità. La contraria sentenza del Rousseau non solo disconosce apertamente la natura costitutiva dell'uomo, il quale si slancia coll'anima ancor giovinetta insino a Dio, e lo sente in sè e lo ammira attraverso alle bellezze e meraviglie infinite dell'universo, ma sovverte altresì la base fondamentale, su cui deve posare l'alzata di tutto l'edifizio educativo.

E questa base primissima è la religione, siccome quella, che collegando l'uomo con Dio con un vincolo di intelligenza e di amore, costituisce il centro intimo della vita umana, e la compenetra tutta e ne vivifica col suo spirito animatore tutte le sue esteriori manifestazioni. « Nobilitare i sentimenti del-
» l'uomo, illuminare la sua intelligenza aggiungendo i lumi
» della fede a quelli della ragione, dirigere, purificare la sua
» volontà, formare la sua coscienza, consolidare il suo ca-
» rattere ed il suo cuore, ed innalzare la vita presente fino
» alla vita eterna; tale è il dovere della educazione morale

» e religiosa, tale è l'ufficio particolare, l'influenza speciale
» della religione nella educazione » (1).

Le cose finqui discorse giovano a rettamente intendere e sciorre il problema del come voglia esercitarsi la libertà religiosa dell'educando. Fermato bene il duplice concetto significato dai due vocaboli *libertà religiosa*, non rimane più gran fatto malagevole lo scioglimento della proposta questione. E veramente la libertà di cui teniamo discorso, per ciò appunto che addimandasi religiosa, non solo non importa la negazione della religione, ma anzi non può essere attuata altramente se non mercè l'effettuazione degli atti religiosi; perchè poi conservi il titolo e l'esser suo di libertà, necessita che gli atti religiosi, i quali ne costituiscono l'esplicamento e l'esercizio, pur mentre son governati dall'autorevole parola dell'educatore, rampollino, come da loro intima fonte, dall'intrinseca attività dell'educando, sicchè siano veramente suoi proprî e posti da lui con retto conoscimento e spontaneità di volere, non già impostigli da estrinseca violenza o meccanica necessità, e ad un tempo intendano allo sviluppo della vera religiosità siccome a loro scopo finale. E siccome la religione comprende in sè una dualità di elementi, essendo essa primamente un sistema di verità da apprendersi mercè l'istruzione, e come tale si rivolge all'intelligenza, ed è oggetto di fede e di ragione, secondamente un insieme di riti e di pratiche religiose, e come tale si dirige al cuore ed alla volontà, che effettua nella vita pratica le verità apprese dall'intelligenza, perciò la libertà religiosa deve attuare entrambi questi aspetti, che in sè accoglie, e ciascuno nel modo testè indicato, sicchè la religione diventi oggetto ad un tempo dell'intelletto, del cuore e della vita pratica dell'alunno. La suprema norma adunque, a cui l'educatore deve conformar l'opera sua in sì delicata e grave bisogna, è questa: insegnare all'educando le verità religiose, che vanno poi attuate nella pratica del culto, per modo tale che la cognizione di esse vada successivamente ampliandosi sempre in armonia colla sua apprensiva mentale, e si traduca in intimo e durevole convincimento; eccitarlo e di-

(1) Dupanloup, *Della educazione*, tom. I, lib. III, cap. II.

sporlo a compiere egli stesso con cognizione di mente, convincimento di animo e libertà di volere gli atti perfettivi della religiosità, facendo differenza tra quelli che sono un assoluto dovere e quelli che no, ed ai primi obbligandolo, i secondi abbandonando alla sua libera scelta, pur consigliandoli a tenore delle occasioni che si presentano e delle contingenze di tempo e di luogo; evitare sempre ed in tutto ogni cosa che sappia in qualche modo di coazione ed offenda la vera religiosità, la quale ha sua radice e sede nell'intimo dello spirito. La libertà religiosa, più ancora di qualunque siasi altra forma di libertà, rifugge dalla violenza; ed è violenza il costringere, o foss'anco avvezzare l'alunno alla pratica di atti meramente esterni, a cui lo spirito rimanga del tutto estraneo; l'imprimergli nella mente formole del tutto inintelligibili e superiori alla sua apprensiva; l'obbligarlo a riti religiosi, di cui non intenda per nulla il senso; l'affaticare il suo sentimento religioso sotto l'ingombro ed il peso di pratiche soverchie, meccaniche, smodate, inopportune, e tutte tenute nello stesso conto, siano doverose o supererogatorie, necessarie od accessorie, e tali che non esercitano veruna influenza benefica sulla vita operativa e morale di lui; l'ordinargli esercizi religiosi in punizione di qualche fallo commesso. La pietà meccanica, l'ipocrisia, la superstizione, l'indifferenza, l'avversione alla religione sono i malefici frutti portati da questo deplorevole sistema.

La norma testè stabilita, conforme alla quale va esercitata dall'educatore la libertà religiosa dell'educando, risolve altresì la questione agitata intorno al tempo, in cui vuolsi iniziare la coltura religiosa del fanciullo. Avvisano alcuni, che i fanciulli debbano fin dalla loro tenerissima e prima età essere ammaestrati nelle verità religiose quand'anche inaccessibili alla loro apprensiva mentale, porgendo loro in forma di compendio tutto il contenuto dogmatico; altri per contro, trascorrendo nell'estremo opposto, l'anticipata istruzione religiosa riprovano siccome quella che conduce ad idee oscure, confuse ed erronee, e fa della religiosità un cieco meccanismo, epperò vorrebbero differita la coltura religiosa fino al tempo, in cui l'alunno sia pervenuto a tale sviluppo di mente da possedere

un'ampia cognizione di sè medesimo e del mondo esteriore. Il concetto della libertà religiosa superiormente delineato ci pone in grado di sincerare il vero dal falso in mezzo a queste due contrarie sentenze, e segnar il giusto punto dialettico che intermedia tra l'una e l'altra. La religiosità, perchè ingenita nella stessa natura umana, fa le sue prime apparizioni fin dai primordî della vita. Parlate di Dio al fanciullo nel modo che si addice alla sua età, ed egli vi darà a divedere, che quel Dio, di cui gli fate parola, non è un essere estraneo alla sua natura ed inintelligibile alla sua mente, perchè già l'ha scoperto nel fondo del suo animo e lo sente nell'intimo del suo cuore. La coltura religiosa impertanto debb'essere cominciata fin dalla puerizia, ma ad un tempo commisurata a quella tenera età, ed ampliarsi gradatamente insieme col successivo sviluppo dell'educando. Così adoprando si esercita e si rispetta in pari tempo la religiosa libertà dell'alunno.

Art. 6.

Della sanzione dell'autorità.

L'uomo pur troppo è corrotto. Ei porta un germe d'orgoglio e di disordine che può schiudersi quandochessia. Ed o sia maggior perversità di natura trasfusa in certe schiatte, ossiano gli esempî domestici, ossia un malaugurato concorso d'avverse circostanze, fatto è che alcuni fanciulli o giovinetti sono sì caparbî, sì indocili, sì testerecci, sono di tale un inciampo, uno scandalo ai compagni, che riesce impossibile con essi mantener l'ordine nella scuola. Mentre tutti pendono dal labbro del maestro, ecco che loro salta il grillo di batter col piè nel banco o di strisciarlo sul pavimento o di dar un pizzicotto al vicino; mentre tutti sono commossi ed inteneriti da qualche racconto, eccoli dare in uno scroscio di risa; mentre gli altri adempiono religiosamente al loro dovere, essi dileggiano, scherniscono i più diligenti.

I quali fatti dimostrano che l'autorità del maestro può sempre essere contrastata ed alcune volte vinta da altre cause e principalmente da queste: 1° dai genitori, 2° dai compagni,

3º dalle abitudini precedentemente acquistate dall'allievo, 4º dall'indole medesima di esso.

Se nessuna di queste influenze fosse contraria, la scuola potrebbe essere governata senza premî e senza castighi nel senso che ordinariamente si attribuisce a questa parola, cioè non vi saranno nè premî nè castighi visibili ed esterni, ma basteranno gli interni, cioè il dispiacere d'aver peccato e d'aver afflitto l'educatore, e la coscienza d'aver adempiuto il proprio dovere e di consolare colla propria condotta il superiore di cui abbiamo meritato l'approvazione.

Ma senza ricorrere a questa supposizione, che è effettivamente impossibile a verificarsi, basta che supponiamo che il maestro eserciti tale autorità ed influenza morale che basti ad elidere e paralizzare le influenze contrarie.

Il perchè, tipo perfetto d'una scuola sarebbe là dove nè premî nè castighi fossero adoperati mai, ed in generale la bontà d'una scuola è in ragione inversa dell'uso di questi stimoli al bene. Volete voi conoscere il valore d'un maestro? osservate la disciplina e l'ordine che regna nella sua scuola, e poi informatevi della qualità e del numero de' castighi e de' premî adoperati, e verificherete appuntino la legge sovra indicata. Ma non anticipiamo sulle conclusioni de' principî che verremo esponendo.

Quindi apparisce la necessità de' premî e dei castighi i quali sono stimoli al bene, freno al male operare, eccitano l'inerzia, contengono nel dovere i pravi appetiti, soccorrono alla ragione debole e vacillante, la quale, frattantochè il senso si lascia governare con questi mezzi, ripiglia il proprio impero e trionfa.

Noi dunque dobbiamo studiare questo importantissimo argomento, che è parte gravissima della pedagogia, e per procedere con ordine, cercheremo 1º qual sia l'essenza di queste due specie d'azioni umane che si chiamano premî e castighi, 2º come si debbano classificare, 3º qual ne possa essere il movente, e quale esser ne debba il fine. Verremo poscia a parlare particolarmente del valore, dei pericoli, dell'opportunità e del modo di conferir gli uni e d'imporre gli altri.

§ I.

Natura e specie della sanzione morale.

A trovare il concetto della sanzione morale, è necessario analizzare i due concetti onde risulta, cioè del premio e del castigo. Ora in questi noi troviamo per primo elemento il *piacere* od il *dolore,* poichè non sarebbe premio, od almeno non sarebbe considerato come tale da chi lo riceve ciò che non recasse piacere; non sarebbe pena ciò che non cagionasse dolore. — Un secondo elemento si trova nella *relazione di questi sentimenti* o sensazioni *colla moralità*, poichè non ogni piacere o dolore è premio o castigo: ma è tale soltanto quando viene in conseguenza di buona o mala azione; ciò pure è evidente. Nessuno potrà dare il nome di premio al guadagno fatto dal vincitor fortunato nel giuoco, od alla morte del povero cieco schiacciato sotto le ruote d'una carrozza. — Un terzo elemento si trova ancora nella persona che cagiona piacere o dolore, la quale è sempre un *superiore*, poichè egli è pure evidente che gli uguali non si premiano nè si puniscono fra loro; e che se accade che i commilitoni, i concittadini od i condiscepoli s'accordino nel decretar il premio, egli è perchè si costituiscono come giudici, ed il giudice è sempre superiore al giudicato. Se questo non è, il dono non potrà chiamarsi premio, ma semplicemente dono, ossia testimonianza d'amore o di riconoscenza, che può aver luogo fra qualunque classe di persone, e venir data da un eguale od anche da un inferiore. A questi tre elementi finalmente se ne debbe aggiungere un quarto, che consiste nel *fine* per cui si cagiona piacere o dolore; la sanzione attuale dell'autorità non può mai essere un atto di capriccio o di dispetto, di buono o di mal umore, ma è sempre un atto razionale diretto a stabilire od a promuovere l'ordine morale, ad allontanare dal male od avviare al bene chi colla nostra azione viene premiato o punito.

Di qui possiamo raccogliere la definizione del premio e del castigo, ossia della sanzione dell'autorità; la quale è adunque *un'azione qualsiasi d'un superiore, che produce piacere o dolore in chi gli è soggetto, in conseguenza della condotta buona*

o rea di esso, e diretta a promuovere l'ordine morale, od a ristabilirlo quando è perturbato.

Quattro sono, come si scorge, gli elementi di questa definizione: 1° il superiore; 2° il piacere od il dolore cagionato nella persona soggetta; 3° la condotta morale, ossia il motivo del premio e del castigo; il quale costituisce la relazione fra la condotta morale e la sanzione dell'autorità; 4° il fine della sanzione.

Ciascuno di questi elementi può essere un principio di divisione de' premii e dei castighi.

1° Secondo il superiore i premii ed i castighi sono *divini* ed *umani*; e questi, *paterni, civili* od *ecclesiastici*.

2° In quanto all'effetto prodotto, sono *fisici, intellettuali* e *morali*, poichè triplice è la umana sensività, e diversa secondo che la causa del piacere o del dolore è una modificazione del nostro senso fisico, oppure del sentimento che accompagna gli atti intellettuali, o finalmente di quello che in noi producono gli atti morali conformi o contrarii al dovere.

3° Secondo la relazione fra l'atto morale e la sanzione, i premii ed i castighi sono *naturali* o *positivi*. I naturali sono o necessariamente derivati dall'azione morale, come la malattia prodotta dall'intemperanza, od almeno suggeriti dall'azione stessa, come la restituzione e la vergogna per un furto, o la privazione di un balocco di cui si è abusato. *Positivi* poi diciamo i premii ed i castighi che non sono necessariamente connessi coll'azione, nè dall'azione stessa suggeriti, quantunque giusti e meritati. Noi appelliamo *positiva* questa sanzione, anzichè libera ed arbitraria come si potrebbe chiamare, e perchè corrisponde alla distinzione già ricevuta della legge naturale e positiva, e perchè fa meglio vedere non esservi nulla di irragionovole nella sanzione morale.

4° Finalmente il fine a cui mirano i premî ed i castighi, od è un atto di semplice giustizia che riguarda solamente il passato, od è un atto di prudenza che mira principalmente all'avvenire in quanto che è diretto ad allontanare dal male ed avviare al bene sì colui che ne è l'oggetto, e sì quelli che sulla stessa via possono essere condotti dall'esempio; per questa ragione trattandosi di castighi, si può dividere in *espiatoria* od *emendatrice*.

§ II.

Dell'uso della sanzione in generale. — Varie questioni.

Ciò posto sorgono, riguardo alla sanzione, le seguenti questioni:

1° Quale debba essere il fine dei premî e dei castighi;

2° Se questo fine si possa con tali mezzi ottenere;

3° E posto che si possa, con quali modi si ottenga;

4° Quale sia il valore relativo delle varie specie di sanzione in generale, e per conseguenza:

a) come si debba connettere la sanzione umana colla divina;

b) se si debba preferire la sanzione naturale alla positiva, la sanzione fisica alla spirituale; e trattandosi di castighi, i leggieri ai gravi.

E rispondendo alla prima questione, cominciamo dal riflettere che il fine per cui l'educatore premia o castiga, può, anzi deve dividersi in due, poichè in tutte le azioni umane i moralisti con ragione distinguono due fini; il fine dell'azione e il fine dell'agente. Il fine dell'azione è quello a cui naturalmente è indirizzata l'azione stessa; così, per esempio, lo studio è diretto ad apprendere, la limosina a soccorrere il misero; il fine dell'operante può essere diverso dal fine dell'azione: così si può studiare per semplice sollazzo e soccorrere il povero per vanità. Il fine dell'operante, anzichè fine dovrebbe appellarsi *movente*, perchè consiste nell'impulso che sente internamente chi opera per determinarsi a questa od a quella azione. Nel nostro caso l'educatore può muoversi al premio e principalmente al castigo, o per sentimento del proprio dovere, o per quello del proprio diritto, o come altri direbbe, per ragioni oggettive o per ragioni soggettive. Il veder conculcata la propria autorità, riuscite vane tutte le cure adoperate, profondo il male che si credeva fosse guarito, un sottile dispetto invade l'animo dell'educatore, e lo spinge talvolta a punizioni che ad animo riposato non avrebbe inflitte. Ma postochè il movente sia legittimo, e che il sentimento da cui è animato l'istitutore sia quello del proprio dovere, sia il bene morale, restano a vedere i varî aspetti sotto

cui questo si presenta, e per conseguenza i varî fini morali che può avere la sanzione L'ordine morale, quantunque uno in se stesso, si può considerare sotto tre aspetti, ed essere perciò di tre sorta: 1° universale, e consiste nella giustizia secondo il principio apodittico che la virtù merita premio, il vizio pena; 2° particolare o sociale, ed è il mantenimento ed il perfezionamento dell'ordine e della disciplina in una società particolare per mezzo dell'applicazione del principio della giustizia: in una parola, l'esempio; 3° individuale, che è l'incoraggiamento al bene, il perfezionamento del premiato e la correzione del punito.

I due ultimi fini sono ammessi da tutti i pedagogici. Sul primo il Lambruschini muove dei dubbî gravi, opponendo il testo della Sacra Scrittura: ***Mihi soli vindicta,*** e la barbara legge del taglione, ***dentem pro dente.*** Al che rispondiamo primieramente: che se sono pure le intenzioni e pacato l'animo dell'educatore, è escluso ogni sentimento men nobile e degno della sua azione, ed egli opererà non spinto dalla vendetta, ma dall'amore della giustizia: e quanto vi può essere di duro nel metterla in atto sarà temperato e mitigato dall'amore dell'alunno stesso di cui gli abbiam prescritto il dovere.

In secondo luogo notiamo che è impossibile escludere dalla sanzione il concetto di giustizia senza annullarla. Di vero, essa non è che l'attuazione del principio apodittico o dell'idea del merito. Il premio o la pena poi potranno essere proporzionati all'atto buono o reo, o sottostare all'uno ed all'altro; ma la sanzione per leggiera che sia sarà sempre connessa ool dovere e colla legge, eccettochè il dovere e la legge si vogliano mutilare e privare della loro efficacia.

Ma ci si dice: per l'attuazione della giustizia bisogna misurare il merito ed il demerito, ed a tal uopo non basta conoscere la gravità della legge, ma vuolsi di più misurare il grado di libertà onde fece uso l'alunno; or questo secondo elemento del nostro giudizio ci rimarrà sempre ignoto.

A questo inconveniente si va incontro in fatto di castighi, procedendo colla mitezza voluta dalla delicata opera dell'educazione, cosicchè si eviti ogni pericolo d'ingiustizia nell'atto che si vuole esercitare la giustizia. Inoltre, la conoscenza immediata

dell'indolo e delle abitudini dell'alunno e di tutti gli aggiunti dell'azione, permettono all'educatore di penetrare nell'intimo dell'animo di quello, e di giudicare le intenzioni sulle quali non pronunziano i tribunali che si limitano agli atti esterni e giudicano *juxta allata et probata*: che anzi su questa stessa conoscenza del cuore si fonda la necessità di mettere a base della sanzione educatrice la giustizia, per due motivi: 1° perchè la conversione non si fa, come insegna il Vangelo, senza penitenza, la quale comprende il dolore che l'uomo eccita in se stesso, nell'intimo del cuore, alla rimembranza de' suoi falli, e la espiazione volontaria della colpa con atti tanto più contrarî alle sue inclinazioni, quanto fu quella più grave. Il che equivale a dire che il Vangelo vuole che il peccatore si faccia da se stesso ministro della giustizia per effettuare la sua conversione a Dio. 2° Perchè il sentimento della giustizia è così innato nell'uomo, che il fanciullo colpevole il quale per via degli aiuti dell'educatore fu convinto del suo torto, si rassegna per lo più spontaneamente a subire le conseguenze de' suoi falli.

E finalmente, perchè se questa giustizia non si nega nelle lodi o nei rimproveri che sono il minimo grado di sanzione, non si deve negare nei gradi superiori in forza della logica, benchè la verità ripugni alquanto al senso ed ai pregiudizi correnti.

In una parola, l'educatore deve aiutare l'allievo a far quello che egli stesso farebbe spontaneamente se avesse già acquistato quel vigore di animo, quell'energia morale, e quell'amore della giustizia che è desiderabile, e si spera che acquisti col sussidio dell'educazione.

Le precedenti considerazioni ci agevolano la risposta alla seconda questione; cioè: se il fine dei premî e dei castighi, che è l'ordine morale quale l'abbiamo descritto, si possa con tali mezzi ottenere. Di vero, riguardo al primo fine che è la giustizia, non ci può esser dubbio per chi ammetta il principio apodittico e l'idea del merito. Riguardo ai due altri fini del perfezionamento o della correzione individuale e sociale, i quali non sono che un doppio aspetto del medesimo fatto, sorgono in folla le difficoltà, che tutte si riepilogano nella seguente: Non è forse abbastanza assicurata e sanzionata l'autorità della legge morale perchè gli uomini debbano affaticarsi a sostenerla coi loro pun-

telli come edifizio crollante? E non è forse doppia questa sanzione naturale e soprannaturale, amendue divine e prevalenti a quanto possa far l'uomo in onore e difesa della giustizia? E qual piacere conseguente alle buone azioni potrà l'uomo procacciare più soave e squisito di quello che risulta dal testimonio della buona coscienza, e qual tormento più fiero che il *nocte dieque suum gestare in pectore testem?* Il sentimento dell'ordine, sentimento soavissimo, vero senso della vita morale, la pace del cuore, l'amicizia con Dio, fanno sì che l'anima del giusto rassomigli ad un cielo sereno sgombro da ogni vapore, cui nessuna arte umana potrà crescere la bellezza od appurare il zaffiro; come all'opposto il sentimento del disordine, la lotta con se stesso, il proprio decadimento, la propria disistima, l'inimicizia di Dio sono cose così dolorose, che ci danno immagine della somma infelicità. Potrà aggiunger mai nulla a questo interno strazio, che la vita perturba dal fondo, un dolore che altri ci faccia patire? Non è questo, a così dire, un soffiar col mantice nelle onde sollevate ed agitate dalla tempesta?

Questione gravissima, questione che si rannoda con quanto han detto di più sublime e di più strano gli stoici, con quanto vennero dibattendo nel cristianesimo i quietisti ed i loro avversari, ma che ci basta di avere accennato per proporre una riflessione importantissima non solo in educazione, ma eziandio nel governo delle società, ed è questa: che sarà tanto minore il bisogno dei premî e de castighi, quanto sarannosi nei teneri animi dei fanciulli e dei giovanetti più coltivati e più svolti i sentimenti sovra descritti, vale dire il loro senso morale, al quale adunque l'educatore deve rivolgere ogni sua cura. L'uomo sente fisicamente e spiritualmente, e tanto meno corre dietro ai piaceri fisici e teme i fisici dolori, quanto più ha gustato i piaceri spirituali e provato la punta degli spirituali dolori: che se gli uni l'accomunano coi bruti, gli altri cogli angeli, anzi, lo rassomigliano a Dio perfettamente in se stesso beato, l'uomo tanto più s'innalza nel giro delle cose terrene, quanto più smette la buccia animale, che lo involge e lo stringe alla terra. Finchè dunque il senso morale non sia fortemente e squisitamente educato; finchè questo non prevalga sul senso fisico; finchè l'uomo non abbia acquistato il pieno dominio di sè, il che torna a

dire, finchè l'educazione non sia compiuta, saranno sempre necessarî stimoli e sussidî esteriori, che diano forza alla legge, che ne rendano, a dir così, le prescrizioni più eloquenti, mostrando esternamente ciò che la legge è in se stessa, cioè che ella parla alla ragione ed al senso: alla ragione prescrivendo il bene e vietando il male, al senso promettendo la felicità e minacciando il dolore. Non vuolsi mai dimenticare che chi viola la legge, il fa perchè la ragione è combattuta e soggiogata dal senso, ed il senso morale è sopraffatto dal senso fisico. Vuolsi dunque abbattere e far tacere il senso perchè parli la ragione, ossia l'uomo ne possa ascoltare la voce e seguirla.

Ma, ci si obbietta: voi rendete gli uomini interessati: certamente se abusiamo dei premî e dei castighi; ma l'abuso non condanna, anzi, giustifica l'uso. Or come si può distinguere l'abuso dall'uso? Eccoci alla terza questione da noi proposta: in qual modo il fine della sanzione si possa ottenere. La qual questione verrà da noi risoluta nelle due speciali trattazioni dei premî e dei castighi.

Veniamo alla quarta questione: quale sia il valore relativo delle varie specie di sanzione?

Egli è evidente che la più efficace è la sanzione divina, naturale e soprannaturale, o religiosa, la quale comincia nell'intimo del cuore, diffondendovi le purissime sue gioie ed i suoi terrori, e termina in un mare di felicità od angosce inenarrabili. A petto di questa sanzione sono vane ed impotenti tutte le sanzioni umane. Il male si è, che l'uomo travolto dalle sue passioni spesso non vi bada, ed allora l'opera umana giova a rendere prossime le speranze, presenti i timori dell'avvenire; allora la voce della coscienza, riflessa nell'eco, a dir così, della parola educatrice, diventa più chiara e più ascoltata. È un fatto che i fanciulli ed i rozzi hanno bisogno dell'esteriore approvazione o disapprovazione per pigliar lena a proseguire nella buona via, o recedere dalla cattiva. I conforti ed i rimproveri delle persone amate e rispettate sono per loro la voce di Dio, la voce della coscienza, per così dire, estrinsecata. Prima norma adunque dell'educatore per valersi della sanzione è questa: di congiungere, per quanto è possibile, la sanzione umana colla fede nella divina, e di valersi di quella per eccitare la speranza ed

il timore di questa. Onde apparisce come l'educazione debba essere saldamente fondata sull'idea cristiana, ed essenzialmente connessa colla religione.

Una analoga osservazione può farsi sulla sanzione *domestica*, *scolastica* e *civile*. Quando l'educazione è pubblica o mista, cioè fuori della famiglia od in tutto od in parte, è chiaro che l'armonia delle potestà paterna, scolastica e civile, è di un grande valore ed efficacia sull'animo della gioventù, la quale viene in tal guisa iniziata alla vita pubblica, e sente al fianco il triplice sprone della lode o del biasimo delle tre podestà mentovate.

Dal fin qui detto apparisce qual sia la preferenza da darsi alla sanzione *fisica* od alla *spirituale*. L'educatore non esiterà un istante dopo le considerazioni fatte finora. Si tratta sempre di acuire, di ingentilire e di nobilitare i sentimenti. Se sono dunque desti e vigili i più nobili ed alti, perchè appellarci ai men nobili e bassi istinti? Chi commettesse un errore sì grave mostrerebbe di non avere neppure il concetto del suo ministero.

Venendo ora a cercare se, massime trattandosi di castighi, si debbano preferire i *leggieri* ai *gravi*, crediamo che in generale nessuno può dubitare della risposta. La mitezza è voluta e dall'età degli alunni e dall'indole del ministero educativo e dalla civiltà de'nostri tempi. Ci sia lecito tuttavia l'osservare che la questione è mal posta, poichè non si deve cercare se siano preferibili i castighi leggieri ai gravi, i premi di poco pregio effettivo e di molto valore affettivo; ma bensì se il buono educatore debba valersi di mezzi sufficienti od insufficienti; in questo caso la questione è risoluta. Il determinar poi se questi o quei premi o castighi siano o no sufficienti, è cosa che spetta all'applicazione e non alla teorica, la quale non potrà mai discendere fino a queste norme specialissime, poichè le circostanze variano all'infinito, l'indole degli alunni, le loro abitudini, le loro opinioni, e quelle dei parenti e del popolo diversificano per mille guise: a chi, per esempio, basta una ammonizione soave, a chi non sarebbe soverchia una pena afflittiva per lo stesso reato: questi è più consolato d'un sorriso, d'una parola di lode, che di mille doni: leggiere circostanze ed impossibili a prevedere possono render nullo e dannoso ad uno ciò che è utile ed importante per altri. Un educatore ed una

madre specialmente, che attenda a studiare il bimbo nella prima età, deve, senza avvilirlo e senza manifestare altrui il castigo, cercare i mezzi per far impressione nel suo animo, deve studiare l'effetto della punizione ed abbandonar quella che non ne produce nessuno. A misura che l'alunno cresce in età rivolgetevi davantaggio alla ragione: se le idee che gli avete dato sono giuste, le occasioni diverranno ogni giorno più rare, ed i castighi meno gravi. Una parola di rimprovero varrà quanto altre volte la privazione d'una passeggiata; una soave fiducia terrà luogo della severità, cagione altre volte di pianto. Ma come l'educatore deve far sì che poco basti a punire, deve del pari procacciare che poco basti a ricompensare. Se voi non adulate i fanciulli, se non imitate quei genitori che opprimono di carezze i figli, un cenno di approvazione, un sorriso, una carezza, saranno il più ambito favore, ed il rifiuto di questo cenno, di questo sorriso, di questo bacio, potrà all'occorrenza valer di castigo. In una parola, studiate i vostri alunni, e la loro conoscenza vi sarà guida sicura, in questa come in mille altre cure dell'educazione.

A conferma del fin qui detto ci piace riferire alcuni fatti narrati dalla signora Campan, i quali mostrano come un premio ed una pena od una punizione, altre volte e per altri fanciulli utili, possano talora riuscir dannosi. Il premio maggiore, ella dice, che si desse nell'istituto da me diretto non era destinato al sapere ed all'ingegno, ma alla docilità, alla dolcezza, all'ordine, alla decenza, alle cure materne prestate alle più giovani alunne, alla gentilezza ed al rispetto verso le istitutrici, alla bontà verso le persone di servizio, insomma, a quel complesso di pregi che compongono la virtù sociale. Questo premio, nell'istituto di Saint Germain, consisteva in una rosa artificiale di cui l'alunna premiata si adornava nei giorni festivi. Perchè questo pubblico omaggio reso alla bontà dell'animo non potesse essere accusato d'ingiustizia o di parzialità, io aveva stabilito che si desse conformemente all'opinione comune manifestata per votazione segreta. Quattro vasi erano collocati sopra una tavola in mezzo alla sala più grande: i nomi delle quattro concorrenti designate in ciascuna classe dalle assistenti e dalle istitutrici erano scritti sui vasi. Le superiore e le allieve che erano già state premiate

vi recavano il loro voto. Una fantesca incaricata del servigio delle alunne, non mancava di dire, traversando la sala e mostrando la fava bianca: eccola, è per quella che è buona verso chi la serve, che non rimbrotta nessuno e sa ringraziare. Questo premio si dava ad ogni trimestre. Nessuna persona estranea assisteva alla solennità. All'indomani la direttrice invitava a colazione nella sua camera le fanciulle già decorate prima, e le quattro novellamente premiate il giorno innanzi. Negli otto primi anni questo premio produsse ottimi risultati, ma a poco a poco i genitori mostrarono tanta brama che le loro figliuole non uscissero dall'istituto senza aver ottenuto la rosa, che gli ultimi due o tre anni la festa di questo giorno si cangiò in tristezza ed in dolore. Ogni volta che veniva proclamato il nome delle decorate, pianti e singhiozzi si udivano da tutte parti; si piangeva di non aver ottenuto la maggioranza di voti tanto ansiosamente bramata. Le amiche univano le loro lagrime coi pianti e coi singhiozzi delle loro amiche: ed avvenne una volta che una giovinetta di 16 anni svenne di angoscia all'udire che non aveva ottenuto la rosa, e rimase trent'ore nella più spaventosa letargia.

Io mi accorsi allora, dice la Campan, che doveva abolire nella distribuzione di questo premio quell'apparato di pubblicità, che produceva sì forte impressione in quei teneri cuori. Nelle grandi adunanze è pericoloso tutto ciò che eccita crisi nervose, che per una involontaria imitazione divengono contagiose.

Verso quel tempo fui chiamata ad ordinare l'istituto di Écouen, e mi guardai di trasportarvi lo scrutinio e le rose. Le alunne più distinte per quei pregi che abbiamo sopra indicati, erano soltanto nominate dalle istitutrici, e la ricompensa assegnata due volte all'anno a quattro alunne di loro scelta, fu la piantagione d'un albero nel giardino di quella casa: un'iscrizione attaccata a ciascuno di questi alberi portava il nome dell'alunna, e la data del giorno in cui aveva ricevuto quell'onore. Per mostrare i sentimenti che destava negli animi questa prerogativa, basta citare il seguente fatto. Fra le sue giovani compagne si trovava ad Écouen una fanciulla che per bontà, per dolcezza, per gli affettuosi suoi modi, primeggiava sopra tutte. Non era avvenente, ma aveva un aspetto gentile e melanconico. La grazia della sua

persona e la soavità delle maniere la rendevano a tutti cara. Ella piantò un'acacia di sua mano nel giardino, e tutti i giorni prendeva diletto a coltivarla. Venne finalmente il tempo in che dovette abbandonare l'istituto. Ma appena era passato un anno dal suo ritorno alla casa paterna, che fu colpita di gravissima malattia. Non ostante le cure della sua famiglia di cui era l'idolo, il male aggravò sempre più. La giovinetta non s'illudeva sul suo stato, e da quel momento i genitori credendo di leggere nel suo volto l'espressione di un desiderio che ella non osava manifestare, alle istanze fattele, rispose ingenuamente: noi siamo nel mese di luglio, la mia acacia debb'essere fiorita, vorrei averne un ramo. Quantunque fosse lontano si mandò ad Écouen per soddisfare l'innocente suo desiderio. Poche ore dopo che l'ebbe nelle mani ella moriva stringendo al seno il ramoscello della diletta pianta.

La maggior punizione che nell'istituto di Écouen si desse ad una fanciulla era la perdita della sua cintura. La fondatrice della casa aveva stabilito che l'alunna caduta in grave colpa sarebbe stata per tal modo degradata in mezzo al cortile in presenza di tutta la famiglia riunita. Una sola volta, disse madama Campan, io ebbi ad infliggere tale castigo. Le trecento alunne, le cinquanta assistenti ed istitutrici, la servitù formarono un quadrato nel cortile interno di quel gotico castello: l'allieva fu condotta nel mezzo ove era segnata sul pavimento la Croce della Legion d'Onore in marmo nero. Arrivai: ma nel mentre che io snodava la cintura alla fanciulla, sentii che bisognava sostenerla; le sue ginocchia piegavano, gli occhi convulsi, ella cadde in deliquio nelle mie braccia.

Allora abolii quest'apparato di pubblicità, che rendeva così terribile questo castigo, come avevo tolto al premio conceduto alla bontà di cuore ciò che lo faceva troppo altamente apprezzare. Lo sguardo degli spettatori riuniti in gran numero esercita un'influenza incalcolabile.

Un fatto più terribile narra la Campan avvenuto in una famiglia per la medesima causa. Una fanciulla dai nove ai dieci anni, venuta co'suoi parenti a passare l'ottava del *Corpus Domini* in una casa di campagna presso Parigi, si sentì tentata di prendere l'orologio ad una delle sue giovani amiche, e si

lasciò sedurre da questo colpevole desiderio. Si cerca l'oriuolo smarrito, si trova, si scopre la ladra, ed i genitori indegnati la condannano a seguire la processione del *Corpus Domini* con una scritta che diceva: ho rubato un oriuolo. La colpevole costernata si sommette alla terribil pena. Torna a casa senza aver detto una parola, versata una lagrima; traversa un cortile, vi trova una fantesca e le dice: addio, Marianna, lo sono disonorata: poi, errando in un boschetto ove era un pozzo, vi si precipita dentro.

Citai questi fatti per mostrare con quanto senno gli istitutori debbano trattare la sensibilità giovanile, la quale nè vuol essere esaltata dalle ricompense, nè prostrata dalle punizioni.

La convenienza dei castighi coll'indole, colla sensibilità, col temperamento, non può essere mai troppo meditata dall'istitutore. Ciò che appena basta a commuovere un fanciullo, ne atterrisce un altro; ciò che sarebbe antidoto per questo, è veleno per quello. Ancora un fatto. Un negoziante di Parigi alcuni anni fa aveva minacciato il suo figliuolo dell'età di dieci anni, che l'avrebbe severamente punito, se meritava ancora una volta alla fine della settimana una cattiva nota del maestro o del direttore del collegio. Il sabato arriva, e la nota del maestro è peggiore delle precedenti.

Il fanciullo invece di tornare a casa, va sulle rive della Senna, si spoglia, piega le vestimenta, e sul tabarro in cui le aveva avviluppate, attacca il fatale biglietto del professore su cui aveva scritto: « Non ho osato presentare questa nota al babbo, *amo meglio morire* ». Di che virtù sarebbero stati capaci que' giovani cuori, che sentivano sì vivamente l'onta ed il pentimento, se i loro genitori fossero stati degni di governare i primi anni della loro esistenza!

Venendo all'ultima questione, del valore relativo delle due specie di sanzione, naturale e positiva, certo è che mostrerebbe di poco comprendere l'umana natura e l'indole dell'umana libertà chi dubitasse della preferenza da darsi alla prima sulla seconda: poichè quanto meno direttamente si esercita l'autorità tanto è più potente; quanto meno apparisce la volontà dell'uomo, tanto più grandeggia l'opera della natura in fatto di educazione; e tanto più si avvezza l'alunno al giogo dell'ine-

luttabile necessità delle cose, che è la voce di Dio, e meglio apprende a dominare se stesso, e trova un aiuto a' suoi sforzi ed un freno agli importuni desiderî, e modo di sfatare le illusioni della fantasia.

§ III.

Dei castighi e dei premi in particolare.

I.

Dei castighi (1).

Gli è difficile dar consigli precisi intorno ai castighi: se ne farebbe un codice infinito senza che fosse compiuto giammai. Quando si tratta di punire, il buon discernimento d'una madre, la sua giustizia, l'indole e l'età dell'alunno sono le sole guide che ella debbe seguire.

Una madre deve essere avara di punizioni e pensare soprattutto riguardo alle figliuole, che nel lungo spazio di tempo, durante il quale sarà obbligata di riprendere, si presenteranno sempre dei casi gravi ed impreveduti. Ella deve dunque far un uso parco e cauto de' mezzi che ha in sua mano, prendere, come si dice, il diapason più basso che le sia possibile e senza annunciarla mai colle minacce, tener sempre in serbo qualche maggior penitenza. Egli è facilissimo rivolgere le menome cose in mezzi di repressione: un tono di voce meno carezzevole, alcune brevi parole, uno sguardo severo possono eccitare il pianto di un fanciullo ben allevato.

I castighi vogliono essere studiati in riguardo alla loro opportunità, al modo da tenersi nell'infliggerli, alle diverse loro specie ed alla loro gradazione.

E primamente per quel che si attiene all'opportunità, non bisogna mai dimenticare che i castighi vanno adoperati siccome rimedî destinati a sanare i morbi dell'anima, quali sono le colpe dall'alunno commesse. Si usino quindi allora soltanto che sono assolutamente necessarî; e tali non sono quando il

(1) La sostanza delle cose qui discorse intorno ai castighi appartiene all'Autore dell'opera, e ne fu ritoccata soltanto la forma.
(*Nota degli editori*).

fanciullo si dà sinceramente il torto, e riconosce il proprio fallo. Riconosciuta la necessità, siano pronti, immancabili, ragionevoli e giusti. Vuolsi quindi schivare l'eccessiva frequenza dei castighi, i quali, se moltiplicati o ripetuti a troppo breve distanza, produrranno pessimi effetti per la maravigliosa facilità che hanno i fanciulli di scoprirne il lato ridicolo.

Quanto al modo di serbarsi nell'infliggerli, ci vuole calma, dignità, fermezza. L'autorità di chi punisce non deve voler esercitar un impero sulla persona del fanciullo, su cui si esercita: essa non si estorce, e chi la pretende non l'ottiene. L'autorità incollerita di chi punisce si manifesta per un cipiglio un po' truce, per una torbida occhiata, per un atto minaccioso, per parole troppo veementi, per la voce tonante, per quei tanti e sfuggevoli segni pei quali è visibile agli altri quando non è pur forse avvertita da noi una commozione interiore. L'uomo in collera è come un ubbriaco, un forsennato, un oggetto di disprezzo e di compassione; non può mai essere giusto perchè la sua mente è accecata, perchè il suo animo non è più padrone di sè. Ma se l'educatore si sente l'anima placida, se ha la coscienza di poter pienamente regolare le parole, la voce, lo sguardo, se nessuna segreta malevolenza gli spunta dal cuore, e come veleno volatile sale a contrarre i muscoli del suo viso, ei può parlare, tuonare colla maestà d'un padre indegnato; e questo tuono innocuo, questa indegnazione pacifica atterreranno una volontà ribelle che osasse mai mettere in iscompiglio una ben ordinata famiglia. Alla calma uopo è accoppiare dignità e fermezza. L'uomo fermo è quegli che sa nettamente quel che egli vuole, ed ha la coscienza che quel che egli vuole è giusto, è ragionevole, è opportuno, di guisa che se gli venisse dimostrato il contrario, egli cederebbe tosto arrendendosi alla verità, senza punto lagnarsi di non essere obbedito. Ove poi l'educatore si svesta della propria dignità nel castigare per discendere a modi bassi e triviali, indegni di lui, allora ei si livella coi fanciulli, e sparisce ogni sorta di autorità ch'ei possa avere sopra di loro.

A classificare le diverse guise di punizioni giova segnarne anzi tutto i due opposti estremi, discendere poscia ad accen-

narne gli intermedl. Il minimo castigo è quello per cui, mercè un segno od un atto qualsiasi, s'induce il fanciullo a rientrare in se medesimo, ed avvertire il fallo commesso, talchè venga a suscitarsi in lui il sentimento del pentimento. Come ognun vede, questo non potrebbe nemmeno aver nome di castigo, allorchè il fanciullo è rientrato tosto in sè senzachè l'educatore fosse costretto a ricorrere ad altri mezzi. A questo minimo castigo sta opposto il massimo e supremo, che è l'espulsione dell'alunno dall'istituto educativo, alla quale espulsione inflitta nell'ordine scolastico corrisponde la pena dell'esiglio nell'ordine politico e civile, la scommunica nella società ecclesiastica, la caduta de' pravi angeli nella società cosmica od universale. Quando l'educatore è costretto a ricorrere a siffatto castigo, è segno che si conosce impotente a correggere l'indole traviata del fanciullo, e rinunzia in tal modo all'opera sua. Anche il massimo castigo propriamente non potrebbe meritare tal nome, perchè sebbene abbia per iscopo il ristabilimento della giustizia ed il mantenimento dell'ordine nella scuola per via dell'esempio, pure non mira più all'emendazione del colpevole, il quale per contro viene espulso. I castighi intermedi fra il minimo ed il massimo sono tutti quegli atti con cui si eccita un dolore, e fra questi atti vengono da prima le ammonizioni, che mirano al mal atto morale in sè; poi i segni di disonore, che tendono ad eccitare un dispiacere non per un mal atto in sè, bensì per le sue conseguenze, che sono la perdita della stima altrui. Ma perchè questi segni di disonore possano produrre il loro effetto e bastino da sè soli all'uopo, occorre che il fanciullo abbia ancora il sentimento del proprio onore; che se egli non è tanto sensitivo, allora non basta lederlo nel suo spirito d'onore, ma occorre pungerlo in un altro sentimento men nobile e più basso, qual è quello de' suoi comodi, laonde dopo i segni di disonore vengono le privazioni o della propria libertà o della confidenza dei superiori. Vengono in ultimo luogo i dolori fisici che consistono nelle privazioni di cose che servono al bene del corpo. Così la serie dei castighi è disposta per modo che essa comincia colle ammonizioni e termina col dolor fisico.

Da tutto ciò si scorge che i castighi, quali vennero fino qui

Vediamo ora il modo secondo cui va usata l'ammonizione e gli inconvenienti ed i pericoli che vanno scansati. La suprema norma pedagogica a cui l'ammonizione vuol essere conforme, è che l'educatore non deve mai riprendere in modo da mostarsi sdegnato ed iroso in volto o manifestare o nutrir odio in cuore; la sua riprensione sia sempre dettata dal sentimento dell'amore e della giustizia, non mai dall'ironia e dal sarcasmo.

Manifestare solamente la disapprovazione nel momento che la colpa è commessa o scoperta, ed avvertire il fanciullo che erasi riserbata ogni spiegazione per un momento di calma, è cosa che congiunge maggior dignità ad una maggior probabilità di successo che non facciano le riprensioni (1).

Quando il fanciullo ha potuto accorgersi che i suoi sentimenti furono risparmiati, prova ben tosto la riconoscenza, ed il suo cuore è aperto alla persuasione. Allora un'analisi esatta delle seduzioni che l'hanno trascinato e dei motivi che aveva di resistere diventa utile; si dà allora una lezione di morale pratica la cui rimembranza può conservarsi. La correzione data in due volte può essere utile; fatta in una volta sola, raro è che sia salutare. L'inconveniente delle nostre severe riprensioni è che la loro frequente ripetizione porta i fanciulli a disperare della nostra stima, fors'anco a non istimare loro stessi. E allora la leggerezza e il bisogno di viver lieti tendono a far loro prendere il partito di più non curarsi delle perdite dell'una e dell'altra.

Per evitare quest'inconveniente il padre o l'istitutore ha cura di volgere le riprensioni dal lato della persuasione. Quindi eglino dimostrino le ragioni che la giustificano e dimostrino al colpevole il suo torto. Ma più s'abbandonano alla loro elo-

(1) « Souvent il faut attendre le moment où l'esprit de l'enfant sera disposé à profiter de la correction. Ne le reprenez pas jamais, ni dans son premier mouvement, ni dans le votre. Si vous le faites dans le votre, il s'aperçoit que vous agissez par humeur et par promptitude, et non par raison et par amitié: vour perdrez sans ressource votre autorité. Si vous le reprenez dans son premier mouvement, il n'a pas l'esprit assez libre pour avouer sa faute, pour vaincre sa passion et pour sentir l'importance des vos avis. C'est même s'exposer à perdre le respect qu'il vous doit ». FÉNÉLON, *De l'education des filles*, pag. 42.

quenza, e più quella sorta di soddisfazione che provano nell'adoperarla si manifesta al fanciullo, che secondo l'indole sua giudica meglio dei sentimenti che della ragione. Il calore dell'improvvisazione, soprattutto in presenza di testimonî, distrugge l'effetto: perchè mentre questi ne sono commossi, l'infelice non vede che la prova del piacere che altri si piglia di avvilirlo. Forse sentirà un dì la forza morale della correzione, ma per ora ei lascia passare questo profluvio di parole come un uragano e si avviluppa meglio che può nel mantello dell'indifferenza e del risentimento.

Ciò che cagiona ai fanciulli un vero risentimento, ciò che loro è più antipatico è l'ironia e le riprensioni acerbe ed indirette. Questi tratti inaspettati loro stringono il cuore, stillano l'amarezza più velenosa, paiono loro pressochè un tradimento. Parlando francamente si mostra almeno qualche stima, si suppone che sono accessibili alla ragione; allora almeno possono rispondere qualcosa: ma qual mezzo di difesa loro rimane quando sono feriti da chi non ha l'aria di combatterli?

V'hanno persone che per timidità si valgono di questi modi di correzione. Sperano di conservar la pace assumendo un tono di piacevolezza e credono di correggere garbatamente. Illusione! Questa falsa allegria è più spiacevole che non sarebbe la severità. Una ragione, un motivo serio trapela attraverso le nostre parole, e che vi ha di più serio che la brama materna di influire sulla virtù de'suoi figli? Ma un'affettazione di leggerezza volge in acrimonia un'intenzione legittima e ci priva del loro affetto.

Avvi un altro pericolo: poichè l'uso indiscreto dell'ironia e del ridicolo compromette l'autorità, un fanciullo dotato di finezza d'ingegno e di presenza di spirito lotta alcuna volta felicemente con essi, e può dare risposte argute e frizzi pungenti in modo da non potersene offendere. Eppure non lo si deve soffrire in alcun modo. Rompete il discorso, cessate da un diverbio, da un dibattimento che vi disonora, confessate piuttosto le mille volte il torto di aver adoperato l'ironia, il sarcasmo con un fanciullo incapace di maneggiar quest'arma convenevolmente, e risalite all'altezza da cui non dovevate discendere. Troncare fin da principio ogni più leggero manca-

mento di rispetto è sommo dovere. La menoma negligenza a questo riguardo ebbe sovente funeste conseguenze.

Riguardo al grado di pubblicità, le ammonizioni vogliono essere fatte da solo a solo, quando si tratti di un fallo, a cui i compagni non sieno stati presenti. In caso contrario, vuolsi da prima fare un cenno riprovevole al fanciullo in presenza dei compagni aspettando poscia a correggerlo più severamente quando l'animo dell'alunno sarà rientrato in sè, e fatto pacato potrà ricevere con maggior frutto la riprensione. Le ammonizioni fatte in presenza di persone estranee sono pericolose sì per l'alunno che sentesi per tal modo avvilito, sì per l'autorità dell'educatore, che pare faccia appello all'altrui giudizio e chiegga appoggio alla sua autorità.

Un nobile e bello esempio del come va adoperata l'ammonizione perchè risponda al suo intento ne porse Fénélon. Egli s'era veduto costretto a parlare al suo allievo coll'autorità e severità voluta dalla colpa nella quale egli era caduto. Il giovin principe si fe' lecito di rispondergli: no, no signore, io so chi sono io e chi siete voi. Fénélon, fedele ai principî da lui professati nel trattato d'educazione, non fe' motto. Sentì che non era venuto il momento, nè la disposizione dell'allievo era tale da permettergli di comprendere il maestro. Mostrò di concentrarsi in se stesso, e si contentò di indicargli colla fisionomia triste e severa che egli ne era profondamente addolorato. Non gli parlò più di quel giorno, volendo preparare, per questa maniera di anticipata separazione, l'effetto delle scene che meditava, e che voleva rendere abbastanza solenni perchè dalla mente del giovinetto non se ne cancellasse mai più la ricordanza.

All'indomani, appena il duca di Borgogna fu svegliato, Fénélon entrò nella sua camera senza aspettar l'ora delle ordinarie occupazioni, affinchè quanto gli sarebbe venuto dicendo, colpisse più fortemente l'imaginazione del principe; e dirigendogli tosto la parola con una freddezza grave e rispettosa, ben diversa dagli abituali suoi modi, gli disse: « Io non so, o signore, se voi più rammentiate ciò che mi diceste ieri: che voi sapete chi siete voi e chi son io. È mio dovere mostrarvi che voi ignorate l'una e l'altra cosa. Voi v'imaginate,

o signore, d'essere dappiù di me, ed io non temo di dirvi, poichè mi vi forzate, *che io sono dappiù di voi.* Voi capite benissimo che io non parlo della nascita. Voi giudichereste insensato colui che pretendesse di farsi un merito della pioggia che viene dal cielo a fecondare i suoi campi, senza bagnar quelli del suo vicino. E voi non sareste più assennato qualora voleste invanirvi della vostra nascita che non aggiunge nulla al vostro merito personale. Voi non sapete se non quanto io v'ho insegnato, che non è nulla in confronto di ciò che posso insegnarvi ancora. In quanto all'autorità, voi non ne avete nessuna sopra di me, ed io all'incontro l'ho piena ed intiera sopra di voi. Il re e vostro padre vel dissero abbastanza. Voi credete forse che io mi reputi fortunato dell'ufficio che esercito presso di voi: disingannatevi, signore. Io non me ne sono incaricato che per ubbidire al re e gradire a vostro padre, ma non per la penosa fortuna d'essere vostro istitutore, e perchè non ve ne rimanga più dubbio, venite con me da S. M. per supplicarla di nominarne un altro, a cui io auguro che le sue cure sieno più fortunate delle mie ».

Il duca di Borgogna, che l'aspetto severo e freddo preso dal suo istitutore dopo la scena del giorno innanzi, e le riflessioni d'un'intiera notte passata nell'ansietà e nel pentimento avevano accorato, si sentì *fulminato* da questa dichiarazione. Egli amava Fénélon d'amor filiale, e per altra parte il suo amor proprio e un sentimento delicato dell'onore gli facevano già presentire ciò che si penserebbe di lui se un precettore di tanto merito, come Fénélon, si vedesse costretto a rinunciare alla sua educazione. Le lagrime, i sospiri, l'onta, la tema gli lasciarono appena proferire queste parole interrotte dai singhiozzi ad ogni momento: Ah signore, io sono disperato di ciò che è avvenuto ieri: se voi parlate al re, voi mi farete perdere la sua grazia... se voi m'abbandonate che si dirà di me? Vi prometto... vi prometto che voi sarete contento di me... ma promettete voi pure...

Fénélon non volle prometter nulla; e lo lasciò un giorno intiero nell'incertezza e nell'inquietudine: fu solo allora che potè convincersi della sincerità del suo pentimento che egli parve cedere alle nuove suppliche del duca ed alle istanze

della signora di Maintenon, che si fece intervenire a questa scena per darle maggior importanza.

Con questi mezzi felicemente adoperati, e con una continua serie di osservazioni e di pazienti cure, Fénélon pervenne a vincere l'indole violenta del suo alunno ed a calmare l'impeto della sua passione.

Connessi coll'ammonizione severa sono i segni di disonore: quella si volge alla ragione ed all'affetto, questi al sentimento dell'onore. I mezzi di eccitare il disonore variano gradatamente cominciando dalle correzioni ironiche di cui abbiamo fatto parola, e stendendosi fino ad atti tali, che oggidì sono esclusi, quali sarebbero i cartelloni, i berretti, gli affissi portanti la scritta *mentitore*, *ladro*, ecc. Tali segni di disonore sono pericolosi assai, primamente perchè tendono a diminuir il pudore e provocar una lotta contro l'istitutore, secondamente perchè gli alunni possono da ciò essere indotti a reputarsi odiati e beffati. Però v'è qualche cosa che tramezza fra essi segni di disonore pericolosi e le correzioni, e son le note di biasimo scritte sul libro del castigo ed i banchi così denominati del castigo. Avvisano alcuni che sia minor pena il collocar gli allievi nel banco del castigo, di quello che lo scriverne i falli sul libro apposito; il che è verissimo se si considera la cosa nel suo momento presente ed attuale, essendo un tal castigo cosa che passa, mentre le note scritte sul libro durano a lungo; ma la cosa corre ben diversamente se la si riguarda ne' suoi effetti. E di vero allontanate il fanciullo colpevole dalla compagnia altrui, confinatelo nel banco del disonore; e che ne avverrà? Tutti gli altri suoi compagni volgeranno gli occhi sopra di lui per leggervi i sentimenti da cui è agitato l'animo del disonorato: il che evidentemente distoglie la scuolaresca dall'attendere al suo lavoro ed introduce un certo disordine. Per impedire siffatto sconcio vogliosi preferire le note di biasimo scritte sul libro al banco del castigo: il che ha due vantaggi: 1° perchè scritto che è il fallo sul libro, è affare finito, gli sguardi della scuolaresca non hanno più occasione di rivolgersi altrove e togliere l'attenzione; 2° perchè si coltiva così la previdenza degli alunni, i quali ci pensano a non essere notati sul libro del castigo.

Esso però vuol essere contrabbilanciato dal libro del premio, e le note non deggiono essere incancellabili, ma reparabili e remissibili. A tal proposito avverte la Campan, che se una nota di premio o merito vale a cancellarne due di biasimo, si ha con ciò in mano uno sprone potente per eccitar gli allievi ad atti di diligenza. Osserva però Lambruschini che non basta lo scrivere in generale note di demerito sul libro del castigo, ma vuolsi di più enunciarvi le cagioni e la natura delle note di demerito, distinguendole in tre specie relative alla mancanza o di nettezza, o di diligenza, o di condotta morale.

Veniamo al castigo delle privazioni, le quali consistono in atti, mercè cui si priva il fanciullo o di confidenza o di libertà, o di segni di onore, o di commodi e piaceri. Esse possono essere o naturali od arbitrarie secondochè si lasciano provare gli effetti provenienti da una mala azione, o si scelgono a bella posta per punire un fallo. Un fanciullo ha egli mentito? Non gli si affidino incumbenze delicate, nè mandati segreti. Ha sciupato? Non si provveda di nuovo. Ha guastato? Rifaccia col suo peculio, o si venda qualche roba sua. Non vuol levarsi di letto? È segno che non si sente bene; starà a dieta.

Quanto alle privazioni di commodi e di piaceri, uopo è adoperarle con somma prudenza, sicchè mentre si mira a correggere un difetto non se ne favorisca un altro peggiore. Se per esempio un bambino ha letto male, e per punirlo lo private di confetti, voi ben lungi dall'ispirargli l'amor delle lettere, non avete fatto altro che aguzzare il desiderio della ghiottoneria. Una bambina avrà empiuto di sgorbi una pagina di scrittura: la madre (e ve n'ha di molte pur troppo) le annuncierà enfaticamente che non indosserà più la bella veste nuova, od uscirà senza colletto: ecco la miglior lezione di civetteria che la fanciulla possa ricevere. Fatele all'incontro rileggere il già letto, fatele ricominciare la pagina scritta, ed occupi in questo lavoro l'ora della ricreazione. Se punite il fanciullo durante il pranzo, non privatelo d'alcuna pietanza, abbia il solito vostro desinare ed alla stess'ora, ma sopra una tavola separata. Privandolo d'un piacere sensuale, questo acquisterà per lui maggior pregio: privandolo dell'onore, gli farete sentire il pregio dell'onore.

Più gravi questioni si sollevarono intorno alla privazione di libertà, ossia alla reclusione. L'uso di chiudere i fanciulli in luoghi appartati per punirli è biasimevole. Se il luogo è oscuro, voi li rendete paurosi. La sola impressione che produce la solitudine in una camera chiusa può essere funesta. La loro immaginazione si esalta, e non sapete dove possa trascinarli; forse a qualche vizio, fors'anco a qualche atto di frenesia. Una donna mi raccontava che, fanciulla ancora, essendo stata chiusa dalla sua governante, e vedendo dal luogo ove ell'era le sue giovani sorelle saltare e correre in un giardino, fu presa dalla disperazione: si venne per caso ad aprire la porta nell'atto che ella stava per precipitarsi dall'altezza di 20 piedi. Perchè questa maniera di punizione possa dal maestro utilmente adoprarsi, è mestiere togliere via dalla reclusione la vergogna, l'onta, l'infamia, l'avvilimento del delinquente, sicchè sia riguardata unicamente siccome privazione di libertà, di cui sono avidissimi i fanciulli, e nulla più. Di tal modo questo castigo acquista la sua ragion d'essere, essendochè chi trasmoda per abuso di libertà, ragion vuole che ne sia privato. La reclusione però deve essere breve e preceduta da savia ammonizione per togliere ogni pericolo di spavento o di avvilimento, deve usarsi come mezzo di riflessione, perchè il fanciullo colpevole possa dire a sè stesso: ho mancato per isbadataggine ed irriflessione, ed eccomi pôrto il mezzo di riflettere a me medesimo; per tale motivo questo castigo anzichè prigione, dovrebbe più ragionevolmente denominarsi *camera di riflessione*. Vuolsi inoltre avvertire che la reclusione deve essere fatta in un luogo, in cui possa penetrare il vigile occhio de' parenti o dei superiori; in caso contrario il fanciullo veggendosi non sorvegliato potrebbe cadere in deplorabili falli. Si cerca se sia utile il lavoro nella reclusione: al che rispondiamo che esso non va dato come castigo, perchè lo si farebbe odiare, ma come semplice passatempo, anzi come premio, facendosi osservare al colpevole che il tempo vuol essere in qualche modo guadagnato.

Viene per ultima specie di castigo il dolor fisico. Notiamo anzitutto che di esso si abusò assai per lo addietro, e che nell'educazione pubblica è ora giustamente vietato siccome

indizio di barbarie. Nella educazione privata poi e nella domestica può essere qualche rara volta adoperato allorquando una indeclinabile necessità lo richiegga. Guai alla madre che in un momento d'impazienza, obbliando che il fanciullo è frutto delle sue viscere, alza la mano per batterlo! Se la collera lo spaventa, ben presto vi si avvezza e giunge al punto di mantenere la sua calma mentre voi perdete la vostra, e quando voi lo punite per un difetto, in voi egli scopre un vizio. Ma se mai il dolor fisico è l'unico castigo sul quale ella appoggia la speranza dell'emendazione, le più nobili doti già fuggirono dall'animo che si vuole educare alla virtù. Quel corpo che si flagella per la speranza di raddrizzare lo spirito, si avvezzerà alle sferzate; bisogna ripetere senza pro il castigo. Ed il padre, la madre non potranno più oramai avvicinarsi al figlio nemmeno per carezzarlo, senza che egli alzi il braccio per difendere la guancia che si voleva baciare.

Che dire quando l'educatore crede mancargli ogni altro mezzo di punizione? Rifletta che egli è giunto al punto in cui non può più far giocare nè il senso morale, nè l'istinto della simpatia, nè quello dell'onore, nè la speranza, nè il timore più nobile e degno dell'uomo; chè egli si sente spinto a trattare il fanciullo come un bruto. Ora non deve egli chiedersi severamente se e' non ha alcuna colpa di aver lasciato abbrutire l'alunno? Vero è che talvolta si hanno da emendare i vizi della educazione precedente, ed allora pur troppo si deve far prova di coraggio per sanare le piaghe incancrenite, e può valere l'adagio *quod ferrum non sanat, ignis sanat*, e che colla forza si deve domare la forza. Allora può essere vero nell'applicazione ciò che è vero in principio, *qui parcit virgæ, odit filium suum.*

Un difetto assai comune nei fanciulli ancor teneri è di battere spietatamente i loro fratelli o compagni e di incrudelire contro i più deboli o per ira o per trastullo. Soventi volte non sanno quel che si facciano, e ricordano

> Il fanciul che a piuma a piuma
> L'augellin nudando va,
> Lentamente lo consuma
> E d'offenderlo non sa. PRATI.

Allora non è alla ragione che voi dovete indirizzarvi: la pena del taglione è necessaria: rendete loro dunque pan per focaccia; ma non concedete mai ai servi il diritto di imitarvi.

Il dolor fisico adunque è l'estremo delle pene in questo senso, che mentre le ammonizioni parlano alla ragione ed all'affetto, e i segni di disonore all'istinto della stima, e le privazioni si dirigono ai piaceri ed ai commodi della vita, il dolor-fisico all'incontro parla proprio al senso fisico, tantochè in tal caso l'educatore tratta propriamente il fanciullo come bruto ed essere irragionevole, nel cui animo tacciano tutti i più nobili sentimenti di stima, di onore, di libertà. Laonde a tale sorta di castigo non vuolsi mai ricorrere se non dopochè si sono trovate inutili tutte le altre vie, e che indarno si è fatto appello a que' sentimenti che nobilitano l'umanità. Peccano perciò quegli educatori che non sanno infliggere il menomo castigo senza ricorrere al dolor fisico, mentre questo dovrebbero riserbare per ultimo; giacchè in tal guisa invece di ottenere il massimo effetto col minimo mezzo, ottengono (se pur l'ottengono) il minimo effetto col massimo mezzo. Siccome l'educazione mira a rendere l'educando sempre più uomo, che è quanto dir ragionevole, così è chiaro che quando si deve ricorrere al dolor fisico per punire il fanciullo, l'educazione è falsata. Per ricondurre adunque lo spirito educativo sulla buona via, è giuocoforza ricorrere al dolor fisico come all'unico mezzo, doloroso sì, ma necessario ed indispensabile per condurre il traviato fanciullo sul buon sentiero: se il fanciullo è abbrutito, mi pesa il dirlo, ma egli vuol essere trattato da bruto, cioè punito col dolor fisico. Estremi mali, estremi rimedi.

Chiudiamo quest'argomento esponendo la gradazione dei castighi stabilita dalla Campan ne' suoi istituti di St-Germain e di Écouen. Il massimo castigo era quello di pranzare ad una tavola che era detta *tavola di legno*, perchè non era coperta di tovaglia. Non vidi mai un effetto più grande prodotto da un nome sì semplice. L'alunna punita non era privata di nulla. Eppure non poteva mangiare, e passava piangendo il tempo del pranzo. A tutti noto è però che uno scritto appeso al muro indicava la colpa ed era questa la cagione più effi-

cace dell'onta. Tale castigo era assai raro, e non vi era condannato fuorchè chi aveva nel corso d'un mese meritato dodici cattive annotazioni. Ogni annotazione era composta di dodici cattivi punti. Le buone annotazioni conducevano all'avanzamento ed al biglietto di premio. Le istitutrici e le assistenti per iscrivere fedelmente i punti buoni e cattivi erano provvedute di un biglietto che non deponevano mai. Un buon punto ne cancellava due cattivi. Le superiore dovevano far conoscere alle allieve due volte per settimana il numero dei loro punti segnati sul libretto. La prima quindicina dell'anno era sempre straordinariamente segnata di cattivi punti. Gli occhi allora s'aprivano e nell'ultima erano quasi tutti cancellati dai buoni punti. Cavar il libretto di tasca, dar di mano alla matita, producevano eguale impressione di paura che la vista della sferza nelle antiche scuole. Nel corso di vent'anni io mi servii di questo mezzo per dirigere il pensionato. Presentando sempre alla gioventù il mezzo di riparare i suoi torti, siamo sicuri di ispirare il generoso proposito. Ma non vuolsi dimenticare la necessità di una sorveglianza, di un'attenzione di tutti i momenti per eseguire questa sì semplice prescrizione. Quasi tutte le maestre preferiscono di sgridare e rimbrottare; ed io doveva rammentar loro incessantemente che il silenzio e la sola vista del libretto sarebbero più potenti di molte parole.

II.

Dei premî.

Anzi tutto va fatta differenza fra il movente ed il fine dei premî. Il primo deve essere la significazione della contentezza propria ed il desiderio di accrescere l'interno godimento che prova l'alunno nell'adempimento spontaneo, pronto, perfetto dei suoi doveri. Il secondo è la giustizia, lo stimolo a progredire, lo stabilire sempre nuove anella alla catena delle buone abitudini. Che i premî poi siano un mezzo acconcio a tal fine viene dimostrato dal fatto che i fanciulli, gli uomini rozzi, ed in generale tutti coloro che pel desiderio di riuscire

in un'arte, consci delle difficoltà molteplici imprevedute, della superiorità del criterio, del senno e del buon gusto de' proprî giudici, dubitano del successo ottenuto coi loro sforzi, si mostrano ingenuamente bramosi di lode od almeno dell'altrui approvazione. Il che è tanto più vero nell'ordine morale, poichè la voce della coscienza si fa più forte e potente come nell'approvazione, così nella disapprovazione delle umane azioni quando viene, a dir così, a prendere forma ed aspetto e sembianze esteriori e si estrinseca, a dire così, e s'affaccia viva e parlante al mortale. Questa voce intima, profonda, segreta viene a ripetersi e moltiplicarsi come un'eco nell'altrui parola e forma un'armonia soavissima che riempie il cuore di gioia, od è tempesta che schianta ed atterra ogni baldanza, e strappa dal petto i sospiri ed agli occhi le lagrime della vergogna, del pentimento o del dolore. Di vero, benchè la mente umana sia formata dalla sua congiunzione misteriosa colla verità, questa non si fa possente consolatrice od agitatrice dell'animo se non viene riflessa dallo spirito il quale ripete a dir così le voci della verità che dentro gli ragiona. Ora se la riflessione sia ancor debole ed incerta per difetto d'esercizio, la parola dettata dall'altrui riflessione viene a chiarire quelle voci arcane, e dar forza alle vibrazioni delle fibre del cuore ed a stampar profondamente nella memoria la rimembranza. L'educatore tuttavia deve badare perchè, mirando ad ottener questo fine, non cada ne' pericoli che lo circondano. Può darsi che quel desiderio dell'approvazione insieme all'elemento legittimo che abbiamo accennato ne contenga uno illegittimo e condannabile, il desiderio di comparire, di grandeggiare nell'altrui estimazione, desiderio sì vivo che temperi ed attuti il primo che è l'amore del bene: può darsi che il premio sia desiderato per se stesso, e che invece di esser leva a più alta meta, sia inciampo, scandalo ed eccitamento di bassi desiderî, sia alimento della cupidigia, nel qual caso la virtù verrebbe a distruggersi e l'ipocrisia ad usurparne il posto. Può darsi ancora che gli alunni privi del premio siano condotti a deprimere il merito esaltato, o perchè non è evidente, o perchè soverchiamente lodato, e quindi tentano risorgere nell'animo l'invidia e la maldicenza.

Questi pericoli che coi premî s'ingeneri o si fomenti la vanità, l'interesse, l'invidia, condussero alcuni educatori a proscrivere sistematicamente ogni distribuzione di premî e a condannare ciò che essi chiamano mezzi di emulazione. La questione adunque sulla legittimità dell'emulazione è connessa intimamente con quella de' premî, e noi dobbiamo trattarla.

Una questione non può condursi al suo termine e tradursi in un teorema ben dimostrato se prima non c'intendiamo sul valore de' termini, sul significato delle parole. Chiediamoci adunque francamente che cos'è l'emulazione? Gli uni rispondono: è una virtù; gli altri ci dicono che è l'invidia palliata, mascherata, un vizio che alla deformità sua intrinseca, aggiunge l'altra di pretendere agli onori della virtù, un'ipocrisia. Noi crediamo e non temiamo di asserire che non è nè l'una nè l'altra: l'emulazione è un fatto della natura umana, è un istinto. Or come gli istinti per sè non sono nè buoni, nè mali, ma sono tendenze, di cui l'uomo può valersi in bene od in male, e come l'errore degli stoici che volevano sterpare dal cuor dell'uomo gli affetti oltre d'esser ridicolo come quello che esige cosa impossibile, non ha bisogno di confutazione per mancanza di sostenitori, resta adunque che cerchiamo di farcene una chiara idea, di conoscere l'intima natura onde imparare a governarlo. Al qual uopo io premetto che l'uomo, e tanto più il fanciullo, ha l'istinto d'imitazione. Ed a questo ne accoppia un altro che è l'istinto da altri detto della propria eccellenza, da altri della propria perfezione. Fate che agiscano accoppiati, e voi avrete nè più, nè meno dell'istinto dell'emulazione, il quale per conseguenza è la tendenza di migliorare noi stessi sull'esempio degli altri, di superarli pur anco nel bene. Che se credete che questi due elementi non bastino ancora a spiegare i fenomeni psicologici dell'emulazione, massime risultanti dalla distribuzione de' premî, ebbene io vi do ragione, ed aggiungo che c'entra ancora a formare una triade coi due sopraccennati l'istinto alla stima. I premî essendo una dimostrazione, una prova di stima data dai superiori al merito, all'eccellenza degli inferiori, ecco questi tre istinti messi in movimento e suscitata con essi l'emulazione, lo sforzo, vuo' dire il desiderio di meritare operando pel

proprio perfezionamento, le dimostrazioni di stima e di affetto che agli altri vengono compartite.

L'emulazione esiste di fatto e naturalmente in qualunque riunione d'uomini dati insieme a una medesima occupazione; vi esiste indipendentemente da qualunque ricompensa od esteriore eccitamento, e non ha nulla di comune colla speranza d'un vantaggio materiale, nè colla tema d'un castigo, essa gli spinge a superarli a vicenda, a far meglio, od almeno a far bene quanto gli altri. Perchè questo fatto non si manifesti è d'uopo che sia stata singolarmente falsata la natura, che il sentimento della dignità umana non abbia potuto penetrare, o sia stato soffocato ne' cuori: è necessario, cosa molto difficile, che col sentimento dell'onore anche quelli della vanità e dell'amor proprio ne siano stati sbarbicati: l'emulazione è un generoso ardore che la natura stessa accende ed alimenta nei cuori. Vi possono anche essere animi sì ignari e sì sgraziati da non sentirne vivamente l'influenza. Si possono anche trovare scuole intiere, ove in grazia d'un pessimo ordinamento, della freddezza, indifferenza del maestro e d'altre circostanze, l'emulazione non si manifesta che debolmente; ma nelle scuole, come altrove, essa esiste naturalmente, e si tratta meno di eccitarla che di dirigerla.

Che più? Ne' bruti medesimi evvi qualche cosa di simile all'emulazione. Generosi si dicono i corsieri che nell'arringo non soffrono che altri li precorrano. Si narra d'uccellini che per non essere superati nel canto morirono di sfinimento. Ciò prova che v'ha qualche cosa di fisico nella emulazione.

Che se a questo sentimento naturale e fisico in parte vengono ad unirsi la presenza d'un giudice, l'occhio d'un pubblico, il mormorio dell'approvazione o del biasimo, gli applausi e gli onori, egli s'esalterà sin all'entusiasmo; se l'emulazione naturale è un fuoco che anima e riscalda, l'emulazione eccitata oltre misura è fiamma che divora.

La questione non si riduce dunque a sapere se si debba impiegare l'emulazione; non si potrebbe estinguere senza danno, ed in se stessa ella non ha nulla d'immorale meglio dell'istinto d'imitazione, della stima, della propria eccellenza, di cui è una manifestazione. Ma si tratta di sapere se pel bene dell'educa-

zione giovi stimolarla con mezzi fittizi, con ricompense, con decorazioni, distinzioni, distribuzioni di premî.

A tal uopo giova notare l'analogia dell'emulazione colla rivalità. Gli emuli battono la medesima via: i rivali vogliono togliersi l'un l'altro il medesimo bene. Gli emuli vanno insieme, i rivali si fanno contro. — L'emulazione spinge a fare animosi sforzi per vincere o uguagliare o seguire le opere altrui; la rivalità è gelosa; spinge a soverchiare come che sia chi contende con voi al medesimo scopo. Due corridori che corrono il pallio, ecco l'imagine della emulazione; due belve che s'azzuffano per la preda, ecco l'imagine della rivalità. Quella eccita, questa irrita; quella va congiunta alla stima, questa d'ordinario all'invidia; quella è fuoco che scalda, questa è fiamma che divora; l'emulazione riporta il premio, la rivalità lo rapisce: quella dunque è merito, questa difetto.

Determinato il movente, il fine, i pericoli de' premî in generale, noi dobbiamo parlare del loro valore in particolare e delle cautele da osservarsi nell'uso de' medesimi. E primieramente cominciamo dal classificarli. I premî sono di tante sorta di quante sono i castighi. Poichè come questi contrastano, così quelli secondano i bisogni e gli istinti dell'umana natura. Adunque alle riprensioni corrispondono le lodi; ai segni di disonore le distinzioni onorifiche; alle privazioni i doni; al dolor fisico il piacere che coi doni medesimi si procaccia.

Le lodi si possono dare o alle potenze o agli atti. Quindi la prima questione che qui si presenta, è di cercare qual giudizio abbiasi a portare intorno alle lodi compartite non alle azioni volontariamente compiute, ma alle potenze od alle qualità sortite da natura, come sarebbero le forme gentili della persona, la prontezza d'ingegno, la facilità della memoria e va discorrendo. Egli è evidente che le lodi di questa fatta non possono non essere corruttrici, siccome quelle che tendono a suscitare nel cuor del lodato la vanità, l'ambizione, la compiacenza di sè; epperò esse vogliono essere assolutamente sbandite. Che anzi il maestro non tralascierà di esortare i genitori ad essere guardinghi nel dare ai loro figli simili lodi, siccome quelle che sono vere adulazioni corrompitrici del cuore umano.

Le lodi del paro che le ammonizioni possono essere o pubbliche o private. La lode essendo manifestazione della contentezza del superiore verso l'inferiore, che ha adempiuto il dover suo, è legittima, perchè incoraggiamento e sanzione del giudizio della buona coscienza; ed il fanciullo non può a meno di non sentirsi stimolato al bene ed al meglio. Assai men pericolosa della pubblica è la lode privata; e se questa è premio sufficiente, ad essa si limiti il maestro potendola manifestare in mille modi, o con uno sguardo di compiacenza verso il fanciullo, o con qualche parola di encomio riguardo alla scuola incontrandolo fuori, ecc. Le lodi pubbliche, sebbene più pericolose delle private, non si vogliono all'intutto escludere, purchè siano date con tale fine criterio da non suscitare invidia, e si fondino sul merito riconosciuto; poichè in tal caso si procede secondo il principio di giustizia, che richiede si lodi il merito dovunque si trovi. Il medesimo è a dirsi delle lodi date in presenza de' superiori: solo avvertiamo essere bene che il maestro ricordi altresì gli alunni, che per diligenza, per contegno e studio si avvicinano ai lodati in modo particolare, e faccia a tutti comprendere, che le lodi degli amici sono per l'uomo veramente savio non meno desiderabili dei biasimi de' nemici; quelle riguardano al già fatto, questi avvertendoci de' nostri difetti ci insegnano il da farsi.

Il primo premio, a cui dovrebbe aspirare il fanciullo, come l'uomo in tutta la vita, è la coscienza d'aver adempiuto il suo dovere, e fatto la volontà di Colui di cui preghiamo tutto dl che venga il regno. Soavissimo è quindi il pensiero di essersi meritato l'amore e la stima del maestro, e quelle parole di conforto, d'incoraggiamento, di lode che, quantunque brevi, sono dette in modo da riempiere l'anima tenera e innocente del fanciullo d'ineffabile dolcezza. Ma a questi premî, che in alcune famiglie ed istituti educativi sono unici ed efficaci, nelle scuole numerose se ne aggiungono altri che ben scelti ed opportunamente distribuiti possono essere utili. Fra i quali notiamo 1° le *iscrizioni* e le *note di merito* nei registri della scuola o nel libro di premio, 2° *le distinzioni onorifiche.*

In questa classe si comprendono pure gli attestati di profitto e di buona condotta, o, come si dicono anche, *biglietti*

di diligenza di vario colore ed ordine, secondo i meriti. Quando si parla di diligenza, vuolsi ben avvertire di non confonderla coll'ingegno e colla memoria, potenze a cui molti genitori ciechi e maestri imprudenti rivolgono le lodi e conferiscono i premi. A noi piace rammentare il concetto che della diligenza intesa etimologicamente ci dà Cicerone, dicendo che: « Nella cura, nell'attenzione dell'animo, nella meditazione, nell'assiduità al lavoro, in una parola, nella diligenza tutte le altre virtù si contengono (1) ».

Non sembra molto commendevole il banco di onore, come neppure il cartellone su cui leggonsi scritti a caratteri cubitali i nomi dei premiati, poichè portano seco il pericolo di eccitare la vanità negli uni e l'invidia negli altri. Per la stessa ragione hannosi ad abolire i nastri, le medaglie ed oggetti consimili, con cui suolsi, come dice giustamente Lambruschini, mettere in piazza la virtù, spogliandola del suo più bell'ornamento, il pudore. Invece di queste pericolose dimostrazioni, meglio è premiare i meritevoli con assegnar loro nuove incumbenze ed uffizî onorevoli. Si avvezzerebbero di tal modo i fanciulli a non mai considerar il dovere come una pena, anzi, come è realmente, la condizione essenziale al vero piacere dell'uomo ragionevole, e verrebbero inoltre a comprendere che gli onori e le cariche vanno riputate siccome occasioni di nuovi servizî e nulla più.

Certo gli *uffizi* sono un premio anch'essi e dei più utili, perchè avvezzano i fanciulli ad esercitare le più nobili virtù della giustizia e della beneficenza verso i compagni.

Gli uffizî poi nella scuola siano moltiplicati a piacimento, eleggendosi ad esempio i decurioni per udire le lezioni, per vegliare la nettezza dei libri, dei quaderni, e via discorrendo.

Alle privazioni di commodi e di piaceri corrisponde come premio l'accrescimento dei piaceri stessi, e questi si aumentano mercè i doni, che possono essere di oggetti o necessarî, o utili, o dilettevoli. È evidente che all'utile vuolsi preferire il necessario, come al dilettevole va innanzi l'utile. Se per caso un fanciullo difetta di libri, di carta e di altri oggetti

(1) *De Orat.*, lib. II.

necessarii alla scuola, torna bene che il maestro a volerlo premiare preferisca consimili oggetti, siccome quelli che gli sono necessarî. L'Ispettore, se può disporre di alcunchè, non dimentichi nella sua visita questi speciali riguardi. Il dono poi che mirasse al solo diletto dell'alunno, e non portasse seco altra utilità, sarebbe un dono corruttore, perchè indurrebbe a far amare il dovere, non già perchè è cosa onesta e giusta, ma perchè dilettevole. Perciò anche le immagini, che soglionsi comunemente darê in segno di buona condotta al fanciullo, siano non malfatti scarabocchi, ma per quanto si può pulite, e condotte colla maggior perfezione possibile, chè così tornerebbero utili anche come opera d'arte, in cui quantunque in modeste proporzioni potrebbero ammirare il bello, e ricordino il nome e le virtù di qualche personaggio degno di imitazione. Si congiunga adunque il dilettevole con ciò che è fonte di moralità, chè il puro diletto torna riprovevole e corruttore; epperò non mai si promettano al fanciullo dolciumi, confetti ed altrettali ghiottonerie per eccitarlo all'adempimento del proprio dovere; di tal modo si corrompe, non si educa.

Nelle scuole i doni sono ordinariamente d'immagini, di stampe e di libri, e si distribuiscono per lo più sul fine dell'anno scolastico. Bene scelti giovano alla pietà, allo studio, a diffondere nelle famiglie libri utili, e mantener viva, per lunghi anni e forse per tutta la vita, la ricordanza della scuola, consecrandone i monumenti, tanto più cari, quanto più connessi colle memorie dell'età più lieta ed innocente.

La distribuzione dei premi non è senza pericoli, che il maestro deve conoscere per sapere evitare. La mala scelta e l'imprudenza può fare che invece d'incoraggiamento e di stimolo che debbon essere alla virtù, si convertano in occasione di vanità nei premiati, d'invidia in quelli che ne rimangono privi, di rivalità in tutti. Il perchè, massime nelle solenni distribuzioni fatte dalle Amministrazioni Comunali, non debbonsi dimenticare gli eccellenti precetti del sullodato educatore.

« I premi siano unicamente una ricognizione di merito; siano tanti perciò, quanti sono i meritevoli, siano uguali per meriti uguali, e nessun fanciullo che non sia premiato abbia a dolersi d'altri che di se medesimo; nessuno tema che da

altri gli sia rapita la palma che egli si sente di meritare ». Siano dati insomma al merito assoluto e non al merito relativo.

In quanto al grado di pubblicità si serbi la convenienza del luogo, delle persone, dei modi; sia iniziamento alla vita pubblica, senza cadere in quelle esagerazioni che sfiorano il pudore della delicata e modesta gioventù ben educata.

Art. 7.

Del modo di promuovere alcune virtù speciali nella prima età della vita.

Quanto abbiamo finora discorso dell'esempio, dell'istruzione e dell'autorità come mezzo di educazione morale sarebbe troppo incompleto, se non accennassimo almeno rapidamente alle applicazioni che si possono fare de' nostri principî nel promuovere le principali virtù speciali della fanciullezza. Veramente la virtù propria di questa età che tutte le altre riassume, è l'obbedienza di cui abbiamo superiormente favellato. Ma l'adempimento de' doveri verso Dio, verso gli altri e verso se stesso, ossia la pietà, la giustizia e la benevolenza, la temperanza e la fortezza esigono speciali cure dall'educatore, e considerazioni appropriate dalla pedagogia, perchè si esca dalle generalità sempre utili, ma talvolta insufficienti.

§ I.

Della pietà.

L'idea di Dio apparisce fin dai primi albori dell'umana ragione, e l'empio paradosso di Rousseau è confutato tuttodì dalle madri che parlano ai loro pargoletti del Padre celeste, a cui alzano la loro preghiera, e quelli colle mani giunte, cogli occhi vôlti al cielo o dimessi a terra, colla voce commossa ripetono le sacre parole che pronunzia la madre, e il loro cuore si armonizza ai bàttiti di quella che li ispira. La simpatia, l'imitazione, l'idea vaga di quell'essere misterioso e benefico, che quantunque invisibile, è pur sempre presente

ed accoglie i voti de' miseri mortali basta per commoverli profondamente fin dall'età che comincia a snodarsi la loro lingua. A chi poi bramasse un argomento più specioso, lo troverebbe in quel *Sintenis* di cui parla il Girard, il quale volle tradurre in atto la norma del cittadino di Ginevra.

Il primo mezzo adunque di coltivare la pietà nell'animo della fanciullezza è la preghiera. Il secondo è la convinzione dimostrata al fanciullino alla presenza di Dio, che, invisibile e perpetuo testimonio delle umane azioni, non solo esterne, ma ancora interne, cioè de'nostri effetti e de'nostri pensieri, è guarentigia efficacissima ed unica della loro veracità primieramente, poi di tutte le virtù in avvenire.

La grandezza di Dio poi, il suo assoluto dominio sull'universo e su noi stessi, i benefizi che continuamente riceviamo da lui, pongono la base dell'umiltà, altra virtù fondamentale del cristianesimo.

Fra i varî caratteri che distinguono la pietà cristiana dalla pagana primeggia questo dell'umiltà: il pagano più virtuoso od è superbo, o se modesto, è tale per scetticismo, per l'intimo sentimento della debolezza delle proprie forze intellettuali. Il cristiano all'incontro, benchè persuaso che la fede è la scienza più sublime, a cui l'uomo possa levarsi, è umile pei motivi appunto che gli suggerisce la fede. Tolti questi motivi non c'è modo da giustificare quella virtù che il cristianesimo con vocabolo nuovo, o a meglio dire in novello senso rivolto chiamò umiltà. Di vero è un principio incontrastabile di morale religiosa, che ogni sentimento comandato si fonda sopra una verità assoluta. Applicando questo principio alla modestia, questa per essere virtù deve avere due condizioni: essere l'espressione d'un sentimento non finto ma reale, e d'un sentimento fondato sopra una verità. Dev'essere sincera e ragionata. Or che cosa è la modestia? Nella moltiplicità delle risposte che otterremmo rivolgendo a più persone questa domanda, noi troveremmo a nostro avviso una idea predominante e comune: la confessione d'una maggiore o minor distanza dalla perfezione. Ciò posto io domando: l'uomo a cui si dà nome di modesto, perchè dimostra un sentimento della propria imperfezione, o ne è persuaso o no. Se non è per-

suaso, è ipocrita: se è persuaso, o si appone, o è in errore. In questo secondo caso è ignoranza, è inganno. Ora non è più virtù quel sentimento che un esame più grandioso, una maggior cognizione della verità, un aumento di lumi ci farà abbandonare. Altrimenti bisognerebbe dire, che vi sono delle virtù opposte alla verità: in altri termini: che talvolta la virtù è una chimera. Se dunque il modesto non è un impostore o uno sciocco, converrà dire, che la modestia suppone la cognizione di se stessa, e che in questa l'uomo deve trovar sempre ragione d'esser modesto. Ho detto sempre: poichè se mancasse o scemasse, l'uomo dovrebbe abbandonare una virtù per diventare più virtuoso: cosa assurda. Or quali sono questi motivi duraturi, costanti per tutta la vita? Sono tre: l'uno riguarda l'origine, l'altro il progresso, il terzo il fine dell'uomo. L'uomo è creato da Dio: dunque egli non ha nulla da se stesso: quanto ha di bene, tutto l'ha ricevuto da lui: *Quid habes quod non accepisti? Quod si accepisti, quid gloriaris quasi non acceperis?* (S. Paolo). Iddio creò l'uomo retto: per propria colpa decadde dalla dignità primitiva: effetto della sua caduta sono l'ignoranza e la concupiscenza che porta fin dalla nascita: per se stesso dunque l'uomo sarebbe la più miserabile delle creature, se Dio non gli desse il modo di rialzarsi per mezzo della sua grazia e della redenzione: e finalmente Dio per somma misericordia lo renderà eternamente beato ove si valga de' sussidî a lui somministrati in questa vita per raggiungere la sua destinazione. Se dunque l'uomo quanto ha o fa di bene tutto lo deve riconoscere da Dio creatore, redentore, santificatore, ha un triplice evidentissimo e potentissimo motivo di esser umile e modesto. Ed ecco perchè chi rinnega i principî cristiani sia di balzo condotto all'orgoglio ed a tutte le sue esorbitanze.

§ II.

Della benevolenza e della giustizia.

I fanciulli sono prima capaci di benevolenza, poi di giustizia, poichè questa richiede un certo sviluppo razionale, quella invece è prima un istinto che un atto razionale. La benevo-

lenza vuol essere coltivata fin da principio nel fanciullo, perchè i sentimenti che la contrariano, cioè la gelosia, l'invidia, l'odio si manifestano pure, come nota S. Agostino, fin nel primo anno dell'esistenza nella famiglia per la preferenza che i parenti talora mostrano per un fanciullo anzichè per un altro. Lo spirito di benevolenza vuol essere coltivato non solo coll'eliminare tutti i sentimenti contrarî ma anche coll'inspirare al fanciullo la commiserazione sia verso le persone, sia verso gli stessi esseri irragionevoli e sensitivi. Alla benevolenza e commiserazione sono analoghi i sentimenti di gentilezza e di urbanità la quale si può a poco a poco ottenere anche dai fanciulli rozzi sia colle parole sia cogli atti; colle parole, obbligando i fanciulli a parlar sempre italiano, perchè così non vengono loro sulle labbra le parolacce offensive del nostro dialetto; cogli atti poi eliminando dal loro procedere quanto sa di scortese e di inurbano. Si fece a tal proposito dai pedagogisti la questione dell'uso del dare del *tu* ai genitori: tal uso sebben comune nelle famiglie non deve però introdursi negli istituti, perchè è contrario all'urbanità e scalza i fondamenti del rispetto verso i superiori.

Fra i sentimenti contrarî alla benevolenza ho accennato quello della gelosia. Come esso voglia essere curato, apparirà dal seguente aneddoto.

Un celebre medico di Parigi fu chiamato da un padre di famiglia addolorato al veder come una sua bambina di 3 anni languiva e si consumava senza che se ne potesse scoprire la cagione. La piccola ammalata viene condotta in presenza del dottore nella camera della madre: ma mentre che ella entra, il medico la vede gettare uno sguardo bieco e feroce sopra un bambino di 4 mesi che la madre allattava. La si riconduca nella sua stanza, dice immediatamente il dottore, io conosco la cagione del suo male: sarà guarita. Egli prescrisse allora alla madre di porre il bambino in una camera lontana, di venir quivi ad allattarlo, e di sottrarlo intieramente agli occhi della sorellina, di cui ella si occuperebbe esclusivamente. Per due anni si eseguì scrupolosamente il prescritto del medico. Trascorsi i quali si annunziò alla bambina che se le sarebbe data una gentile bambina per compagna ed amica, che ella

ne sarebbe la protettrice: la si fece aspettare e desiderare. Queste due sorelle si affezionarono l'una all'altra teneramente, e la prima fu debitrice al senno di un sagace osservatore non solo della sua guarigione, ma della contentezza di tutta la vita.

Passando dalla benevolenza alla giustizia, mi limiterò solo a riguardare la questione sotto un aspetto unico, vo' dire la tendenza al latrocinio.

Se parlo del furto, nessuno s'offenda di questa parola. Una lunga esperienza m'ha insegnato, che il desiderio d'appropriarsi l'altrui sorge pur troppo sovente nell'animo de' fanciulli, ed esempî dolorosi dimostrano, che questo vizio ontoso venne scoperto perfino nelle più alte classi della società. Insegnando ai bambini quanto rispetto si debba all'altrui proprietà, ed inspirandolo per tempissimo, voi li preparerete a vincere la funesta tentazione d'impadronirsene.

Anche prima di potervi parlare ed intendere, il bambino ha un linguaggio suo proprio per manifestare i suoi desiderî: piange, grida, tende le braccia per l'oggetto bramato.

Se quest'oggetto non può essergli dato senza inconveniente, ditegli è *del babbo*, è *della mamma*. Voi vi servirete in tal guisa delle prime parole che già pronunziò o pronunzierà ben tosto per preparare il suo spirito alla conoscenza del mio e del tuo. Poi mostrandogli il gingillo gli direte: questo è tuo. A poco a poco apprenderà che i balocchi de' suoi fratelli non appartengono a lui. Quando il cavalluccio d'un suo compagno è più bello del suo e lo brama, non avvenga già che gli diciate per consolarlo che è più bello il suo: confessate la verità. Ma se egli vuole impadronirsene, impeditelo e sappiate resistere alle lagrime del vostro figlio, e quelle lagrime che le asciugate ora per debolezza imprudente, potranno costarvene un giorno altre assai più amare.

Quando più bambini divertendosi insieme confusero i loro trastulli, una madre attenta deve vegliare perchè i suoi figli non rechino a casa gli altrui. Se un bambino cedette alla tentazione d'impadronirsi dell'altrui, si guardi bene di chiamarlo ladro, nè per contrario ad alleggerire la colpa, la imputi alla distrazione, chè gli aprirebbe la via de' sutterfugî: il caso è grave. Il fanciullo è tenero, le sonanti parole sarebbero inutili.

o nocive, bisogna operare. Si sospenda ad un tratto il lavoro, il gioco, il pasto; ed il fanciullo riporti egli stesso l'oggetto mal tolto.

I fanciulli non sono padroni fuorchè di ciò che venne loro dato: è un principio che vuolsi loro inculcare (1). I cavalli, la casa, il giardino, tutto è del padre, nulla loro proprio. Domandano essi cosa che si possa loro concedere senza pericolo? Concedetela subito e con piacere: è questo il mezzo di renderli colpevoli ai loro proprî occhi, se altra volta volessero soddisfare alla loro brama senza il vostro consenso. Una passeggiata nell'altrui giardino porge sempre l'occasione di fare sentire al bambino quanto sia rispettabile l'altrui proprietà. Egli mostrerà senza dubbio il desiderio di qualche fiore, di qualche frutto: s'egli li prende senza avvertirvene, conducetelo tosto con voi dal giardiniere, fategli restituire ciò che ha preso, risarcite il guasto: ma se vi manifesti i suoi desiderî, fate di contentarlo. Andate con lui dal padrone o dal giardiniere a farne la domanda.

Avete voi riconosciuto nel vostro alunno la tendenza al furto? Adoperate tutte le vostre cure per vincerla prima che acquisti forza dall'età: ma sappiate distinguere se questo vizio nascente è accompagnato da altri: se esso manifesta nel fanciullo un'anima naturalmente inclinata alla malvagità, tutto il sistema della vostra educazione deve allora prendere un aspetto più severo. Senza essere prodighi di gastighi, dovete farvi più avari di carezze: le vostre parole, le vostre azioni più indifferenti dovranno mirare all'effetto che debbono produrre nell'animo del fanciullo; chè non si tratta allora di metterlo sulla via della virtù, ma di ricondurlo. Se troverete un raggio di speranza, se v'apparisce qualche indizio di favorevole canbiamento, approffittatene: non prodigate elogî che potrebbero essere prematuri. Soprattutto non ricompensate il fanciullo perchè non ha fatto altro che astenersi dal male; dimostra-

(1) Napoleone nella discussione de' principî del Codice Civile udite le opinioni serie sull'origine della proprietà che alcuni derivano dal contratto sociale, come Rousseau, altri dalla violenza, come Hobbes, altri da altri principî o fatti, chiuse la discussione dicendo: *la proprietà è il diritto di far doni.* *Mémor. de Sainte Hélène.*

tegli voi medesimo, e tutti a lui d'intorno gli dimostrino la contentezza che voi provate: legga ne' vostri occhi, indovini dal vostro sorriso il sollievo delle pene che egli vi cagionava.

La tendenza al furto non si svolge esclusivamente ne' cuori viziosi. Io già citai parlando de' gastighi l'esempio d'una fanciulla ladra, che era ben lungi dall'aver perduto il senso di onore.

Una mia alunna, che emendai da questo vizio e che divenne la felicità della sua famiglia e l'ornamento della società, mi spiegò il sentimento che la spingeva a rubare. Gli era, diceva ella, una brama imperiosa e violenta di possedere il gingillo, il balocco che le era piaciuto: era una passione che la spingeva furiosamente con tutta la sua potenza verso un solo oggetto, e velava in quel momento a' suoi occhi la grandezza della sua colpa, il timore dell'onta e del gastigo (1). Questa giovinetta non aveva infatti nè la doppiezza, nè l'audacia, nè le altre perverse disposizioni d'animo che accompagnano per lo più questo vizio. Ma io avrei commesso un grande errore, se fidando nella bontà della sua indole buona avessi aspettato che il tempo e lo svolgimento della ragione distruggessero il vizio che aveva in lei ravvisato. Più tardi avrei dovuto distruggere l'abitudine: cosa difficile. Avrei forse dovuto mostrarle lo spettacolo delle prigioni o dei lavori forzati, poichè a tali rimedî vuolsi ricorrere quando l'età de' primi sentimenti d'onore arriva senza che il vizio ne sia scomparso.

(1) Di questi rari ma terribili scoppi improvvisi di passioni nascenti o compresse abbiamo numerosi esempi, de' quali mi basti citarne uno recentissimo. « Il nostro carcere penitenziario, scriveva da Alessandria il giornale *Il Riscatto*, il 17 aprile 1858, alcuni giorni sono era teatro d'un dramma lagrimevole. Mentre uno degli impiegati subalterni passeggiava tranquillamente in uno dei laboratorî dell'Istituto, si vide assalito all'improvviso da un condannato, il quale con una sbarra di ferro lo colpì ripetutamente nel corpo, e lo stese al suolo immerso nel proprio sangue. Due giorni dopo l'infelice moriva. Sottoposto il condannato agli esami fiscali, rispose, a quanto ci dicono, che egli non aveva odio nè rancore contro la vittima; che venendo a quell'atto, egli obbediva ad un impeto involontario di cui non sapeva dare spiegazione. Ciò che v'ha di più strano in questo fatto, si è che all'omicida non mancavano più che pochi mesi per giungere al termine della sua pena e ritornare in libertà ».

§ III.

Della temperanza e della fortezza.

Veniamo alla terza classe di virtù cioè alla temperanza ed alla fortezza. La temperanza riguarda o i cibi, o il sonno, o gli atti con cui si manifesta la decenza. Il nutrimento dei fanciulli deve essere conforme ai principî igienici: il sonno, lunghissimo nell'infanzia, va sempre più abbreviandosi nel declinar della vita: le abitudini di decenza vogliono essere formate fin dalla prima età e prevenire il vizio opposto usando tutti i mezzi che la religione, la morale e la pedagogia ne somministrano; che se per mala ventura questi mezzi non valsero a preservar il fanciullo dal cadere nel vizio contrario alla decenza, allora vuolsi porre ogni opera per isradicarlo. I doveri adunque dell'educatore su questo proposito si riducono a questi tre: 1° prevenire il male negli innocenti; 2° scoprirlo quando vi pigliò posto; 3° svellerlo allorchè fu scoperto.

Alla virtù della temperanza si oppone il vizio della curiosità. Le persone che per la loro condizione non abitano le anticamere hanno di rado il vizio di origliare alla porta. Ad un fanciullo od una fanciulla che ha il suo posto assicurato accanto alla mamma non verrà mai in mente di spiare i discorsi che ella fa. E quando non si dice mai cosa che essi non possano udire non farà bisogno di allontanarli. Badino dunque i genitori di non far nascere il difetto della curiosità cedendo per maggior loro comodità all'abitudine di rimandar i fanciulli senza precauzione quando vogliono discorrere di cose che essi debbono ignorare.

Quando cominciano a leggere con facilità, si compiacciono di esercitare questa nuova loro abilità; bisogna dunque sorvegliarli nell'uso che ne fanno: non si potrebbe ausarli abbastanza presto a quella discrezione su cui si fonda in parte la sicurezza della società.

Ponete una lettera sugellata sopra una tavola coll'indirizzo al disotto: il fanciullo che vuol leggere la prende in mano; allora gli si dice che quando una lettera è collocata così, ciò significa che non si vuole che ne sia letto l'indirizzo: che non

vi sono altri che gli ineducati che si permettano una tale curiosità e che non si deve mai sapere altri segreti fuori di quelli che ci furono confidati; che se si trova una lettera aperta, si deve soltanto leggere l'indirizzo, poi restituirla alla persona che l'ha smarrita senza voler vedere ciò che v'è dentro; che non bisogna avvicinarsi alle persone che parlano sotto voce; che non dobbiamo sorprendere i segreti di chicchessia, ma bensì rispettare sempre quelli che ci vennero confidati.

Avvi pure un altro genere di curiosità che si manifesta per via di questioni difficili e delicate: bisogna sapere rispondere in modo da calmare l'imaginazione de'fanciulli anzichè eccitarla. Tostochè cominciano a riflettere, viva brama li punge di sapere come vennero al mondo. Il volgo ordinariamente li inganna dicendo che i bambini furono trovati sotto una foglia di zucca o di cavolo, e le bambine sotto un rosaio. A sei anni una bambina molto intelligente e spiritosa rispose a sua madre: l'*Ave Maria* mi insegnò dove sono i bambini prima di nascere. La signora Campan da cui abbiam tolto questo annedoto racconta d'aver sempre risposto con soddisfazione a tale domanda, dicendo che il parto richiedeva un'operazione chirurgica dolorosissima, e che quasi tutte le madri corrono pericolo di perder la vita nell'atto di darla ai loro figli: questa parola *chirurgica* le spaventava, e calmava la loro imaginazione. Eglino sanno benissimo che loro non si spiega mica la maniera con cui si amputa una gamba od un braccio, cosa di cui odono parlare sovente: perciò non domandano più oltre; ed il pensiero che la loro nascita pose a grave pericolo i giorni della loro madre li intenerisce e la rende loro vieppiù cara.

Il padre Girard è ancora più esplicito dicendo che non si debbono ingannare, ma rispondere con semplicità e serietà che i figli escono dal seno della madre per un canale a ciò destinato dal Creatore.

Io credo che la risposta generica fondata sulla loro ignoranza, la quale si dissipa e si vince col tempo come i genitori ne fanno tuttodì l'esperienza possa troncare in molti casi ogni questione. Sappiano intanto e rammentino la prima notizia imparata dal Catechismo che noi siamo creati da Dio. Il modo poi con cui noi discendiamo da Adamo e da Eva formati di terra

nel paradiso terrestre dalla mano stessa di Dio, non poterlo apprendere che col crescere degli anni e delle cognizioni.

Alla fortezza si oppone la collera, la quale ne' fanciulli come negli adulti, è sempre eccitata dalla resistenza. Ma non si può, anzi non si deve sempre cedere ai loro capricci. Che fare adunque? Rifiutare con calma e dignità, ed irrevocabilmente. Questo contegno non ecciterà punto la loro ira.

Si badi dapprima a non far nascere ne' loro animi delle brame cui non si possa poi soddisfare. Quello è ciò che le nutrici, le aie e molte madri non sanno fare. Mostrano ai bimbi; p. es., un orologio, fannno suonare le ore: manco male essi lo vogliono; ebbene esse chiudono la mano, nascondono l'orologio al di dietro e dicono che non lo hanno più. Il bambino egualmente bramoso del gingillo che indispettito dell' inganno, grida e s'irrita: ecco come gli si diede una lezione d'ira, e per soprassello l'esempio della menzogna. Ben presto egli nasconderà ad imitazione l'oggetto che non vorrà restituire, e dirà come lei, che non l'ha, perchè i bambini sono altrettanti specchi che riflettono le azioni altrui.

Ma si trovano bambini in cui la collera è un difetto naturale. Rosseau consiglia i genitori di trattarli come malati, di mostrar loro compassione della loro temibile malattia, di metterli a letto, quando lor viene un eccesso di collera, e di far loro subire un trattamento medico che li importuni. Questo consiglio è utile ad una condizione, che cioè la collera non sia stata eccitata dall'esempio.

V'ha chi suggerisce di gettare loro acqua fresca sul viso: è mezzo sicuro ma può essere pericoloso. Un padre, dice la Campan, l'adoperò colla sua figliuola. Questa fu presa da una raucedine da cui non si potè più guarirla.

Se l'alunno cresce senza che si sia potuto intieramente reprimere la forza e l'impeto della sua indole, si adoprino pochi castighi: rivolgetevi piuttosto alla ragione, cercate d'invigorire la sola potenza dominatrice dell'ira. Pensate sovrattutto che la collera è contagiosa, diffidate di voi stessi, e non opponete ai suoi impeti altro che una resistenza tranquilla: quando l'accesso sarà passato, applicherete il rimedio. Sia d' esempio la condotta di Fénelon col duca di Borgogna.

Art. 8.

Paragone tra l'educazione pagana e la cristiana.

Prima d'abbandonare il vasto argomento dell'educazione morale io debbo aggiungere una riflessione importante quanto vera, utile quanto solenne.

Nella breve rivista che abbiamo fatta de' mezzi pedagogici noi abbiamo continuamente riconosciuto che la loro solidità è proporzionata alla dipendenza ed all'affinità che hanno coi principi del cristianesimo; ora benchè non siamo più ai tempi in cui facevano afa tali ravvicinamenti delle varie scienze alla religione, non è tuttavia affatto inutile il porgere le ragioni complessive onde noi non crediamo che alle nazioni ed agli individui rimanga altra via di salute che quella dell' educazione fondata sulla parola di Cristo, le quali ragioni io non verrò ricavando da arcane dottrine, da sottili investigazioni, ma dal volgare buon senso e dalla semplice fisionomia del vero che si manifesta ingenua e schietta per via di confronti.

Paragoniamo i principi su cui si fonda la società cristiana con quelli che erano somministrati dalla ragione traviata ed inferma abbandonata a se stessa nel paganesimo, e basterà il semplice confronto a provare la verità delle nostre convinzioni.

Da una parte un Dio unico, infinito, eterno, immenso, onnipotente, perfettissimo, spirito purissimo, somma sapienza e sommo amore, che abita una luce inaccessibile all' occhio mortale.

Dall'altra la dualità persiana, egizia, manichea o la trasformazione, l'ovo, il pesce Bramanico, Buddistico, Panteistico, od il politeismo greco-romano: una moltitudine infinita di Dèi agitati da tutte le umane passioni, in conflitto perpetuo fra loro, limitati, nati e divinizzati, soggetti a una potenza ineluttabile, il fato, contro cui non vale forza di numi.

Da una parte il *fiat* creatore, il mondo creato in virtù del verbo divino, l'esistenza e la vita dell'universo che giaceva nelle

profondità del nulla, sorgente a un tratto al solo atto del volere divino, e perciò l'ordine, la bellezza, l'armonia dell'universo che sull'alba della sua vita già canta la gloria di Dio.

Dall'altra l'erebo, la notte, gli elementi cozzanti, dispersi, adunantisi in un'orrida, indistinta, sempiterna confusione degli atomi della materia che non ha nome, oppur si chiama il caos; nessun ordine, nessuna bellezza, nessuna armonia, non intelligenza, non vita.

Da una parte la Provvidenza divina, universale e particolare, che veglia sugli individui come sulle nazioni, sui casi piccoli come sui grandi, sui privati come sui pubblici; provvidenza innegabile corollario della creazione, la quale non è istantanea come par che la intendano alcuni, ma continua, ma perpetua, che chiamasi conservazione.

Dall'altra null'altro che la forza brutale, la lotta fra gli uomini e fra gli Dèi, e tenebroso Dio su tutti imperante, il fato; la necessità cieca ed ineluttabile che tutto travolge e trascina.

Da una parte la legge della carità verso Dio come gran padre degli uomini e delle cose, legge del cuore, giogo soave, conseguenza evidente della conservazione, della provvidenza, dell'infinita perfezione, bontà divina e connessa ed intrecciata con quella come la conclusione col suo principio, come l'effetto colla causa, la fraternità universale degli uomini: tutti aventi una comune origine, una comune natura, un medesimo fine, tutti viaggiatori che tendono alla stessa patria, al cielo.

Dall'altra numi diversi nemici, che formano e proteggono nemiche nazioni, le quali mancando d'un Dio proporzionato all'infinità che pur è nel cuore umano, pongono se stesse sugli altari, e fanno l'apoteosi della patria, che vale a dire si dichiarano in guerra con tutte le altre, sè solo civili chiamano, barbare ed *hostes* tutte le altre; nella stessa nazione signori e servi, padroni e schiavi, gli uni riboccanti di ricchezze e di onori, gli altri calpestati, avviliti, denudati, trattati soventi peggio delle fiere, dati pasto da Pollione romano alle murene.

A quadro sì truce degli umani errori uopo è chinar la fronte e dirci stolti se torciamo gli occhi da Dio, dirci ciechi senza la sua luce, e ad onore della umanità desiderare quasi che siano dipennati i volumi che rammentano ai cristiani siffatte follie.

Eppure non sono ancora scorsi secoli, non son cinquant'anni appena che si credeva possibile, che dico? necessario ricostruire le società corrotte sulle basi pagane; se la storia non ce l'attestasse nol crederemmo. Prova novella che è dell'infermità dell'umana ragione, o meglio del traboccar che fanno dirompendo sfrenate le umane passioni.

Ammantati del nome di filosofi, vantandosi di spiriti generosi e forti volevano far il cambio schifoso dell'una contro l'altra di tali credenze.

Nè qui finisce ancora l'immensa discrepanza di dettati della ragione caduta e della fede.

Da una parte l'umiltà, base fondamentale della vera grandezza, giusta il gran principio *qui se humiliat exaltabitur*, ecc. perchè l'alzar la fronte contro l'Eterno è l'estremo della follia e della degradazione. E quindi il vero significato ed i limiti dell'umana dignità che si solleva su quanto è su questo basso mondo perituro e caduco, ed è per questo titolo vero re del creato, perchè sa liberamente assoggettarsi al gran re dell'universo, e autonomo assolutamente riconoscere lui solo per partecipare egli poscia l'autonomia relativa sulle forze a lui dal dito divino assoggettate.

Dall'altra l'orgoglio impotente che si trascina come una maschera armata di scettro nel fango, che si vanta di tutte domar le passioni e la più rea di tutte. Egli ultimo eco della lotta de'celesti contro l'eterno, favoleggiata da Arimane contro Ormusde, d'Osiride contro Isi, di Tifo contro Giove, e vericata in quella delle tenebre contro la luce, della menzogna e del male contro il vero ed il bene.

Il Cristianesimo ci dice che l'uomo è fatto ad imagine e somiglianza di Dio. Il paganesimo fa Dio simile all'uomo. Quello, nel mistero della divinità ci rivela quanto basta per farci comprendere la dignità umana e per condurci a riconoscerlo a credere e adorare. Questo ne cancella per fin le tracce dalla mente umana, lo annichila e lo nega.

Riepiloghiamo:

Il Cristianesimo.	Il Paganesimo.
ha insegnato:	
1° La creazione, e perciò	1° L'eternità delle materie, e perciò
2° La priorità dell'ordine mondiale.	2° La priorità del caos.
3° La provvidenza.	3° Il caso ed il destino cieco.
4° L'umiltà.	4° L'orgoglio.
5° La perfezione.	5° La gloria.
6° L'amor degli uomini per Dio.	6° L'apoteosi della patria.
7° La libertà e fratellanza universale degli uomini.	7° La schiavitù.
8° Il rispetto della vita e il sacrifizio.	8° Il disprezzo della vita ed il suicidio.
9° Il voto, le missioni.	9° La guerra.
10° La contrizione.	10° Le vittime umane.
11° Nelle arti l'educazione.	11° Nelle arti l'imitazione.

Venendo ora più da presso al parallelo tra l'educazione pagana e la cristiana, tre sono le classi d'uomini, che si proposero fuori del cristianesimo di risolvere il gran problema di far praticare agli uomini la virtù: i filosofi, i legislatori e i sacerdoti. Vediamo a che riuscissero i loro tentativi. I filosofi, tacendo di gravissimi loro errori speculativi, epperciò anche morali, non poterono de' tre mezzi pedagogici indicati nel corso dell'opera nostra adoperare se non il primo, l'istruzione o la dottrina, in una parola la teoria. Ora colla teoria pura non si educa, perchè di teoria pura l'uomo non vive. Cercarono bensì di corroborare la dottrina cogli esempi, ma questi o furono strani come quelli de' Joghi nelle Indie o immaginarî come il sapiente proposto dagli stoici, il quale fosse beato anche nel toro di Falaride. Finalmente mancavano d'autorità per due ragioni, 1° perchè non potevano presentarsi al popolo come infallibili mancando di missione e dei segni di essa; 2° perchè non potevano sanzionare i loro precetti morali.

Al qual difetto potevano bensì supplire i legislatori coi premî

e colle pene minacciate ed inflitte ai trasgressori della legge, ma difettavano di premî sufficienti, e le pene non si estendevano e non potevano estendersi che agli atti esterni, epperciò lasciavano intatta la radice del male, anzi dirci quasi la nutrivano, spingendo innanzi l'uomo soltanto col timore e colla speranza di beni e di mali finiti, cioè coll' interesse. Vero è che s'ingegnavano di mostrarsi mandati dal cielo provando la loro missione per mezzo degli oracoli. Numa consulta Egeria nell'antro; Solone l'oracolo di Delfo; Licurgo è mandato da quello di Creta: rimedî buoni nell'infanzia dei popoli e per le moltitudini. Solamente gli iniziati ai misterî sapevano però qual conto fare di tali generose soperchierie. Finalmente venivano i sacerdoti cinti dell'infula d'Apollo o d'altro nume ad urtare negli stessi inciampi, a naufragare contro gli stessi scogli, e se poteva essere creduta la loro missione, non sapevano però indicare precisamente dove stesse l'origine del male, e proponevano talora rimedî pressochè peggiori del male medesimo, le vittime umane. Aggiungi che le favole dell'Orco, di Cerbero, di Stige non facevano troppa paura nè a Cesare, che ne rideva in Senato, nè a Cicerone che le canzona nelle *Tusculane*. Per altra parte potevano essi proporre a modelli di virtù un Giove parricida, Mercurio ladro, Venere sciupata, ecc; pareva che il cielo avesse aperto le porte al vizio riboccante sulla terra. Dunque conchiudo, e conchiudo francamente; nel paganesimo era impossibile l'educazione: ma venne il Cristo, e tutti in se stesso raccolse i mezzi dell' educazione, dottrina, autorità ed esempio: dottrina sì pura che tutti i sofismi dell'errore e dell'empietà insieme raccolti non valsero a trovarvi un neo; autorità sì potente, che le turbe meravigliate esclamano: *Quis est hic quod venti et mare obediunt ei?* Il centurione convinto esclama: *vere hic filius Dei erat.* Esempio così sublime, così immacolato, che solo fra gli uomini potè fare la terribile interrogazione: *quis arguet me de peccato?* Ecco in qual modo fu redento il mondo, ecco qual è il grande educatore: chi educa con lui partecipa della sua grandezza, chi senza lui dopo la sua venuta è colpito d'impotenza: *qui non est mecum contra me est; qui non colligit mecum disperdit.*

DELLA PEDAGOGICA
LIBRO QUINTO

Educazione fisica.

Appendice al discorso dell'educazione spirituale.

Quantunque le cure fisiche siano le prime di cui abbisogna il bambino, e la sanità a cui esse mirano sia la condizione senza cui riesce vana e priva di fondamento ogni coltura spirituale, noi abbiamo nondimeno tardato a parlarne finora, e perchè ci importava di mettere prima in chiara luce l'ultimo scopo dell'azione educatrice, la quale mira al perfezionamento spirituale dell'uomo, e perchè la nostra trattazione essendo rivolta specialmente ai sommi principii della scienza anzichè alle prossime ed immediate sue applicazioni considera il corpo come stromento dello spirito, e conoscendone pure la somma importanza ed influenza su questo, non può a meno di dargli un posto secondario, e finalmente perchè dirigendoci noi più che alle madri di famiglia, a cui spettano le cure più assidue, più minute e più urgenti, agli istitutori, i quali sebbene debbano cautamente guardarsi dal pregiudicare la salute dei loro alunni, non vengono tuttavia questi loro affidati per questo precipuo fine, non potevamo collocare questa parte dell'educazione umana in capo alle altre. Alle quali ragioni se si arroge che i precetti della fisica educazione appartengono al dominio della medicina più che a quello della morale, e della filosofia, e che noi non possiamo che raccogliere i risultati più certi ed incontestati che quella ci porge, senza aspirare a risalire ai principii scientifici a cui quei precetti si legano, e che l'indole di queste notizie è per conseguenza più empirica che razionale, speriamo che ci si vorrà perdonare se non ostante la somma riverenza che professiamo alla scienza di cui invochiamo l'aiuto, non possiamo collocarne i pronunziati se non come appendice al discorso della educazione spirituale.

Come l'educazione intellettuale e morale è il complesso delle azioni dirette al perfezionamento dell'intelligenza e della volontà; così l'educazione fisica è il complesso delle cure dirette al perfezionamento delle forze fisiche dell'uomo. Or come il meglio suppone il bene, così lo svolgimento delle forze fisiche suppone lo stato normale di queste, che dicesi sanità. E per conseguenza l'educazione fisica ha doppio scopo, 1° di conservare la salute, 2° di svolgere le forze del corpo; la scienza che ha per oggetto di cercare i mezzi con cui si conserva la salute, dicesi igiene, la scienza che studia i mezzi di crescere le forze del corpo dicesi ginnastica. La pedagogia fisica adunque è un'applicazione de' precetti igienici a quell'età in cui l'uomo riceve dagli altri la sua educazione, e de'precetti ginnastici, che regolarizzano i movimenti del corpo tendenti a crescere la robustezza, l'agilità e la grazia della persona e delle membra che servono alla locomozione di essa. Amendue queste scienze sono precipuamente derivate dalla fisiologia che studia le leggi della vita e dello svolgimento delle forze fisiche dell'uomo, come la morale, l'ascetica e la pedagogia spirituale derivano in massima parte dalla psicolologia; la fisiologia ha dunque lo stesso rispetto verso la psicologia, che l'igiene e la ginnastica verso la morale e l'ascetica: tutte queste scienze seconde e le scienze derivate dalla igiene ginnastica morale ed ascetica si riassumono in una scienza unica, che è la scienza dell'educazione ossia la pedagogia.

Alla stessa conclusione siamo condotti osservando come è impossibile il governo degli altri uomini senza il conoscimento de'medesimi. L'istruzione manca di scopo o va camminando tentone ove il maestro non conosca lo stato mentale de' suoi allievi; l'educazione pecca per lo stesso motivo se l'educatore non ne conosce lo stato morale; così *è necessaria a chi voglia dirigere le forze del corpo umano la cognizione dello stato fisico*, ossia la fisiologia.

Dalle quali considerazioni risulta come un vero trattato di educazione fisica debba aspettarsi da un medico, e noi invochiamo dai cultori di questa scienza, che come già si fece in altre regioni dell'Europa civile, così pure in Italia ove nulla abbiamo da invidiare alle altre regioni, per onore dalla scienza

salutare vogliano dar mano alla bell'opera di guidare i genitori e gli educatori nella difficile e nobilissima impresa del fisico perfezionamento; ma qualunque sia il lavoro che venga a questi dedicato dai seguaci d'Ipocrate, siccome è immensa la distanza fra la cognizione de'principii teoretici e l'abilità della loro pratica applicazione, massime ne'casi difficili della vita, così esortiamo gli educatori di non fidarsi troppo ai proprî lumi, ma di ricorrere a consultare gli uomini della scienza e dell'arte, ove si tratti di stabilire un ordine, un sistema di vita o nella famiglia od in una casa di educazione, da cui dipende in tanta parte il benessere fisico di tanti giovani affidati all'amore ed al sapere degli educatori; benessere che è alla sua volta condizione necessaria del perfezionamento intellettuale. *Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.*

CAPO PRIMO

Cure igieniche.

Abbiamo accennato come le cure che richiede il bambino e da cui dipendono la sua buona costituzione fisica, la sanità e la forza, cominciano molto prima del suo nascimento, e dipendono dallo stato fisico e morale degli autori de'suoi giorni. Così la pensarono sempre gli antichi, così la pensano coloro che credono alla santità del connubio, chiamato da S. Paolo il gran sacramento, che vegliano alla purezza delle sorgenti donde scaturisce e si spande pe' secoli il gran fiume del genere umano. Quindi l'infamia che pesa su quelle creature più infelici che ree, le quali fecero gitto del loro pudore, infamia misurata con iniqua bilancia, e distribuita con mano crudele, perchè perdonata in gran parte a coloro che rei più che infelici si prevalsero dell'altrui debolezza per compiere il medesimo delitto.

I genitori, che ebbero cura fin dalla loro giovinezza di conservare la sanità e la forza, possono, secondo ogni calcolo di probabilità, quando non portino in se stessi i germi di malattia ereditaria, ripromettersi figli sani e robusti. La futura madre poi deve scrupolosamente evitare tutto ciò che potrebbe nuocere al suo portato, producendo sopra di lei, divenuta assai più

sensitiva, funeste impressioni sì nel corpo sì nell'animo. Ella deve perciò vegliare attentamente sopra se stessa, preservarsi da ogni affetto appassionato, fare generosamente e con piacere il sacrifizio di tutte le tendenze ed inclinazioni che potrebbero nuocere cui deve dare la vita.

Il primo bisogno dell'infanzia è il nutrimento: felice chi lo trova nel seno della madre, quando questa congiunge al sentimento del suo dovere, la sanità e la forza necessaria a tale uffizio! Ma queste condizioni debbono essere insieme riunite se il materno alimento ha da essere veramente salutare al lattante. Ma gli uomini paiono da non so qual destino condannati a precipitarsi nelle loro opinioni dall'uno all'altro estremo, stimolati or dalla ragione mal compresa, or dal capriccio, or dalla moda. Quando Gian Giacopo alzò la voce contro il fasto cortigianesco delle madri de'suoi tempi, che avevano cangiato in opera degna di servi e di villani l'uffizio provvidenziale dell'allattamento, ecco sorgere in esseri stantii e fiacchi, e per lunga degenerazione fisicamente incapaci di mantenere, di svolgere le forze vitali del neonato, la pretensione di provvedere da se stesse alla vita de'figli, costrette poscia a sopperire al proprio difetto cogli alimenti artifiziali dell'acqua inzuccherata, della zuppetta, e simili. Ciò che prova che la vanità è sempre uguale a se stessa: superba ed ignorante. Ma il fatto sta che l'allattamento fatto dalla madre è conforme a natura; stringe i vincoli della famiglia, accresce maravigliosamente l'amore della madre, di modo che ella sopporta volontieri e con gioia tutti gli incomodi e gli stenti inseparabili dall'uffizio della nutrice. Questa poi deve prendere certe precauzioni che le saranno suggerite dalla natura e dall'arte medica riguardo al proprio alimento che deve dapprima essere nutritivo, e poscia via, via più sostanzievole. Ma deve poi in ogni caso fare la più scrupulosa attenzione, sì riguardo alla scelta, sì riguardo alla quantità degli alimenti del bambino, esercitare una sorveglianza severa sulla nutrice, se ne ha, sui servitori e sulle altre persone di casa, le quali per una cieca tenerezza si lasciano troppo sovente indurre a sopraccaricare lo stomaco del pargoletto di cibi indigesti: questo mezzo adoperato con tanta imprevidenza per calmarne le grida ed il pianto, gli fa per-

dere la forza e la contentezza, e nuoce, come moltissimi esempî lo provano, al libero svolgimento delle facoltà intellettuali. Quando adunque si osservano tali abusi in una famiglia, si rende un grande servizio ai genitori, indicandoli, e mostrandone le conseguenze funeste: si potrebbe fors'anco avvertirne il medico della famiglia.

I medici e gli educatori sono generalmente d'accordo intorno ad alcuni principî che riguardano il reggime dietetico dei fanciulli negli anni che succedono alla prima infanzia. Noi seguendo le traccie di Niemeyer ne esponiamo con somma brevità i più importanti.

1° Uno dei vantaggi che gode l'uomo sopra gli altri animali, è la diversità de' cibi di cui può far uso senza proprio nocumento. Più s'avvezzeranno per tempo i bambini, quantunque a poco a poco, a giovarsi d'ogni specie di nutrimento sano, e meglio si renderanno per l'avvenire indipendenti dalle circostanze e dai paesi ove forse dovranno dimorare. Con quest'abitudine troveranno dappertutto di che nutrirsi senza incomodo della loro salute. Cercare la squisitezza nella scelta de'cibi dei bambini, permetter loro di rifiutare or questa or quella vivanda (salvo il caso d' una invincibile ripugnanza), egli è evidentemente render loro un pessimo servizio; del pari che il compensarli con cibi ricercati e rari, è il mezzo più sicuro di renderli schifiltosi e ghiottoni.

2° Se tuttavia si cerca qual sia il nutrimento più conveniente ai bambini ed ai giovanetti, non si deve punto esitare a scegliere i cibi più semplici, quelli che sono ad un tempo nutritivi, di facile digestione, e poco conditi: evitiamo al contrario con ogni cura di somministrarne di pesanti, indigesti e carichi di spezierie. In generale i vegetali convengono meglio ai primi anni, e le carni all'età in cui il corpo s'avvicina alla sua maturità: il meglio però è avvicendare per tempo questi due generi di nutrimento in giusta proporzione; i cibi grassi, gli aromi, i confetti, i zuccherini sono nocivi, e debbono sempre venir preferite le frutta mature.

3° La quantità degli alimenti deve pure fissar l'attenzione dei parenti e degli educatori. Egli è difficile di stabilire a questo riguardo delle regole generali, tuttavia si può dire in

generale che nello stato di salute la misura di essi è indicata dal bisogno e dall'appetito. Gli eccessi che si commettono in questo genere derivano per lo più da uno stato morboso o valetudinario, che pervertisce i gusti e gli appetiti, o da una cattiva abitudine, che vuolsi ad ogni costo combattere.

Importa adunque e per la sanità fisica, e per la spirituale, avvezzare per tempo i bambini alla sobrietà ed alla temperanza: la è questa cosa di sommo momento, massime per quelli che probabilmente saranno destinati ad una vita sedentaria, od almeno non dovranno occuparsi specialmente di lavori manuali.

4° Non è meno utile ancora stabilire un certo ordine nelle refezioni; perchè giova grandemente alla salute il non avere continuamente lo stomaco ripieno. Un altro vantaggio di questa regolarità sarà di far perdere ai bambini l'abitudine di mangiare ad ogni ora, abitudine che è sovente l'effetto della disoccupatezza e dell'ozio, ed è sgraziatamente troppo favorita dalla debolezza materna, e dalla cieca compiacenza dei servitori. In quanto all'ora dei pasti, l'uso senza dubbio servirà di regola in ogni paese, vuolsi tuttavia procurare di disporre le cose per modo che i bambini non abbiano a mettersi a letto collo stomaco ripieno, se si vogliono evitare i danni d'un sonno inquieto, ed altri assai più gravi, che ciascuno può facilmente ravvisare, da temersi in una età meno tenera.

5° Nulla di più contrario alla salute che la soverchia fretta nel masticare e nell'inghiottire: i divoratori peccano ad un tempo contro le leggi dell'igiene, e del galateo. Bisogna ancora guardarsi dai cibi troppo caldi, e dal ber troppo durante il pasto per non indebolire il sugo gastrico con cui si effettua la digestione; queste precauzioni recano inoltre con se l'altro benefizio di preservare i denti, i quali soffrono pel subito passaggio dal freddo al caldo. La negligenza nell'osservare queste regole dà origine per lo più al più doloroso ed al più comune dei mali, onde è afflitta l'umanità. In generale, non si possono prendere troppe cure per la conservazione dei denti tenendoli netti, dacchè tanta è la loro necessità, e tante le cause che contribuiscono ad alterarli.

6° Fra le bevande, l'acqua pura del fonte è senza dubbio

la più salutare, anche quando se ne beve assai. Il latte *tratto di fresco*, cioè quando non sia nè rappreso, nè inacidito fa un doppio bene, di nutrire ed addolcire il sangue.

Il vino eccessivamente adoperato, i rosolii, e simili bevande spiritose e riscaldanti sono nocevolissime, massime alla fanciullezza. Il vino stemperato coll'acqua non nuoce, e può servire ad afforzare certe fisiche costituzioni. Bisognerebbe evitare con molta cura d'avvezzare i fanciulli alle bevande calde che ci provengono da paesi stranieri, come il caffè, il thè, il cioccolatto; gioverebbe anzi farne perdere l'abitudine a chi l'avesse. In generale i fanciulli scambiano volontieri queste bevande col latte, quando non ne sono distolti dall'esempio.

La parte degli alimenti che è necessaria alla conservazione ed alla nutrizione, per una sapiente disposizione della natura rimane nel corpo modificata ed assimilata in mille guise: il rimanente ne esce per diverse vie. Importa alla sanità che le diverse funzioni del corpo non siano impedite, e sarebbe un grande errore il credere che certi particolari fossero indegni di fissare l'attenzione di chi si occupa d'educazione.

Si deve raccomandare una certa regolarità nel provvedere ai bisogni naturali: il mattino e la sera prima di andare a letto sono ore ordinariamente opportune. Bisogna vegliare del pari che i fanciulli non si rifiutino per pigrizia o per non interrompere i loro giuochi, e talvolta ancor per paura (1). Dacchè l'ordine naturale è alterato, importa ristabilirlo ben tosto, meno per via di rimedî che per mezzo d'un esercizio salutare e di un nutrimento emolliente.

La secrezione fatta dalla membrana mucosa non è meno necessaria e naturale, perchè non si cerchi di eccitarla con mezzi artificiali come il tabacco da annasare. L'uso del tabacco da fumare è dannosissimo alla salute, perchè priva lo stomaco della saliva necessaria alla digestione.

Sarà dunque degno di lode quell'istitutore che col suo esempio non darà ai giovanetti l'idea de'bisogni del tutto fattizî, e che non si possono soddisfare senza sudiciume ributtante.

(1) Si racconta come Ticho Brahe morisse per l'onta puerile di manifestare i suoi bisogni a Rodolfo II imperatore di Germania, con cui viaggiava in carrozza, e che in singolar modo lo beneficava. — Tissot, pag. 95.

La traspirazione sopra tutta la superficie del corpo agevola la libera attività delle membra. Vuolsi per conseguenza evitare diligentemente tutto che ne può arrestare il corso naturale, e mantenerla all'incontro convenientemente. I migliori mezzi a tal uopo sono un esercizio moderato e sopratutto una grande nettezza in tutte le parti del corpo, nettezza che non può abbastanza raccomandarsi avvezzandoli a lavarsi regolarmente, a pettinarsi, a cangiare la biancheria.

Oltre il male morale a cui singolarmente predispone il sudiciume, e per un sentimento inavvertito di mal essere che cagiona, e per l'imaginazione che corrompe, e pel disordine abituale che ingenera, sarebbe impossibile enumerare i mali fisici che esso cagiona in tutte le classi della società, anche in quelle che lo nascondono talvolta ai nostri occhi sotto le ingannatrici apparenze del lusso e dell'opulenza. Non si può dunque essere troppo severi a questo riguardo nella scelta delle persone a cui le famiglie confidano queste cure, e nella scuola, se questa vuole veramente aspirare ad essere educatrice. Egli è dalla nettezza che comincia l'incivilimento dei popoli, ed è perciò senza dubbio che alcuni legislatori ne fecero un dovere religioso, e che le abluzioni, i lavacri furono posti fra i sacri riti. Dappertutto dove regna il sudiciume, la sanità se ne risente, e talvolta le conseguenze ne sono talmente funeste, che bastano per tarpare le ali dell'ingegno ed annebbiare la serenità dello spirito.

La nettezza del corpo infonde un sentimento di ben essere che agevola grandemente l'opera intiera dell'educazione.

Il gusto della nettezza coltivato per tempo nell'animo del fanciullo può per analogia inspirargli il disprezzo di tutto ciò che è moralmente impuro; il che è sì vero, che per lo più gli uomini di corrotti costumi vivono immersi nel brago del sudiciume. Ora ei non è punto difficile il far prendere ai bambini quest'abitudine della nettezza, sì che diventi natura, poichè ciò si ottiene perfino dagli animali. L'uso di lavare ogni dì il corpo intiero primieramente con acqua tiepida, quindi gradatamente più fredda invigorisce: ed è cosa salutare il continuare anche più tardi questi lavacri, ove non si possano avere agevolmente dei bagni. Debbonsi bagnare i neonati nell'acqua

fredda? Alcuni ne danno alla famiglia il pericoloso anzi il funesto consiglio. Ed io non ne parlerei se non fosse che questo errore è ripetuto pedantescamente in molti trattati d'educazione, ed in uno specialmente che non vorrei veder macchiato di questo errore, per l'amore e la riverenza che porto all' A. — Ecco come parla a questo proposito il celebre Richerand nei suoi *Errori popolari relativi alla medicina*. « Il freddo quantunque indirettamente fortificante per la reazione vitale, che produce, è essenzialmente debilitante. Per resistere alla sua azione, e perchè questa si rivolga a profitto dell' economia animale, è necessario un certo grado d'energia e di forza, di cui manca il bambino nei primi mesi della vita. Invocherassi forse a favore dei bagni freddi l'antico costume? Egli è vero che s' immergeva il nuovo nato nelle gelide onde dell' Eurota. Ed è certo che il Lacedemone che resisteva a questa prova doveva essere robusto ed indurito; ma quanti bambini deboli e delicati non potevano sorvivere? Nelle repubbliche antiche un cittadino debiluccio era un peso per lo Stato, incapace di difenderlo nelle continue guerre, nelle quali la forza fisica decideva pressochè da sola della vittoria: ma nelle società moderne oltrechè sarebbe barbaro ed anticristiano costume condannar alla morte gli esseri deboli dalla nascita, l'esperienza dimostra che il bambino più fievole può col tempo far meravigliare per forza e vigore. Nulla adunque fu più funesto che l'uso inconsiderato di questo mezzo; e la pratica ordinaria di lavare il neonato nell'acqua tiepida mista a un po' di vino, mi pare molto più ragionevole. Lasciamo ai Sarmati, dice Galeno, ai Germani, nazioni settentrionali, agli orsi ed ai leoni non meno barbari di loro, l'uso d'immergere i neonati nelle acque ghiacciate: non è per loro ch' io scrivo ».

Bisogna guardarsi di cagionare eccessivo calore sia al corpo intiero, sia ad una delle sue parti, e vuolsi evitare in generale tutto che può contribuire al riscaldamento del sangue. Se tuttavia malgrado queste precauzioni, ciò avvenne, importa allora doppiamente che la traspirazione che deve ristabilire l' equilibrio non sia impedita.

Il fluido nel quale siamo destinati a respirare, ed a vivere, non è del tutto in nostro potere. Egli è per conseguenza ne-

cessario di abituare i giovanetti a sopportare senza disagio le variazioni dell'atmosfera, e di preservarli della trista disposizione d'esser sensibili a tutti i cangiamenti di temperatura, disposizione nella quale l'imaginazione ha pure una gran parte. Apprendano dunque per tempo a non temere nè il freddo, nè il caldo, nè l'umido, sì che nulla loro impedisca di esercitarsi all'aria aperta, l'influenza della quale sulla sanità del corpo e sulla serenità dell'animo essendo incontestabile, è necessario che l'educatore vegli sulla qualità dell'aria, che i fanciulli respirano ordinariamente. Nelle camere abitate, nella scuola, nelle camere da letto ove si dorme, bisogna mantenere un'aria pura, ed aver cura di rinnovarla per mezzo d'una corrente quando è viziata.

Il cortinaggio de' letti è nocivo perchè impedisce all'aria fresca e pura di penetrare, come è nocivo il riscaldare nella notte la camera ed il letto; nel giorno del pari la temperatura deve essere moderata se non si vuole infievolire e snervare il corpo.

Per quanto è possibile, si eviti che un gran numero di persone abitino un ristretto spazio, principalmente di notte. Due fanciulli non debbono dividere il medesimo letto, meno ancora un fanciullo sano con un malaticcio.

L'esperienza ha dimostrato che perdono di forze i giovani che dormono coi vecchi, e contraggono talvolta malattie, come di gotta e di reumatismi. Ei non è senza precauzioni, che si può profumare l'aria per purificarla e correggerla. Gli odori troppo forti, i fiori, le piante, l'acido carbonico, che esala da esse durante la notte, o dai carboni accesi, cagionano svenimenti, e talvolta l'asfissia.

L'aria del mattino è perciò più salubre che quella della sera: novello motivo di avvezzare la gioventù a levarsi per tempo, o come si dice con un bel vocabolo che è pur toscano, ad essere *mattinieri*. Quest'abitudine presa fin dall'infanzia diventa un bisogno, ed è il mezzo più sicuro di prolungare la sanità e la vita.

Anche nei climi più rigidi il corpo non ha bisogno di tante vestimenta quanto l'uso e la vanità ordinariamente ne mettono in dosso. Vuolsi però aver molto riguardo agli anni della cre-

scenza. Meno ci allontaniamo dalle norme della natura, e più siam certi di conservare e di crescere le forze ed ingagliardire il corpo.

Ecco le regole principali che si debbono seguire:

1° Aver cura (e ciò tanto più quanto il fanciullo è più giovane), che nulla ne impedisca la traspirazione insensibile nè il libero movimento, e lo sviluppo delle membra. Bando adunque alle fasce, alle vestimenta troppo aggiustate, alle cinture, alle cravatte, agl'imbusti, ai calzari stretti, di cui si finisce per non sentir più la pressione, ma che sono nullameno molto nocivi.

2° Evitare nelle vestimenta tutto che è superfluo, tutto che può impedire la facilità dei movimenti, od anche rendere pericolosi gli esercizî del corpo, come gli abiti troppo lunghi, o le calzamenta troppo pesanti.

3° Bisogna aver riguardo alla debole costituzione dei fanciulli, alla stagione, alla temperatura, però solamente in ciò che è indispensabile. L'uomo può vivere sotto tutti i climi: come non potrebbe apprendere a sopportare il cangiamento delle stagioni nel clima che lo vide nascere? Un fanciullo sano può essere abituato ad avere senza pericolo scoperta la testa, e nudi il collo ed il petto. Si vedono sovente de'bambini poveri andare a piè nudo anche nell' inverno, e non istanno che meglio, laddove i figliuoli de'ricchi sono raffreddati delle settimane intiere se altri si dimentica di porre loro indosso il mantello, la pelliccia o i calzari trapunti.

La ragione è chiara: tutte queste precauzioni impediscono l'azione fortificante dell'aria fredda sul corpo, ed una lieve trascuranza basta perchè il freddo invece d'essere salutare produca una pericolosa costipazione.

4° Abbiamo già accennato quanto importi che la traspirazione sia libera. Quindi la necessità di mantenere aperti i pori alla superficie cutanea. Bando severo adunque alle pomate, agli unguenti, alle polveri, alle droghe d'ogni specie. Una capigliatura ben pettinata ogni giorno, e la nettezza di tutta la persona, sono pei fanciulli d'ambo i sessi un ornamento più gentile che tutti i capricci della moda, e della vanità delle madri.

5° Non si deve coprire il corpo durante il sonno più del

necessario per ripararlo dal freddo. Un letto un po' duro, leggermente coperto, val più d'un soffice e delicatamente sprimacciato. La sanità, la stanchezza sono le coltrici più morbide che la gioventù possa desiderare.

Non è nemmeno difficile di far prendere migliori abitudini a quelli che furono male avvezzati. La novità ha sempre qualche attrattiva pel fanciullo, ed un sonno profondo impedisce di sentire un lieve disagio.

CAPO SECONDO.

Esercizî corporali.

A mantener la salute giova il movimento in generale, e certi esercizî corporali, per cui si svolgono, s'invigoriscono, s'addestrano le membra, e s'acquistano certe abilità, che sono di grande utilità nella vita. Meno il giovane è maturo, e più abbisogna di esercizio fisico. Essa è dunque cosa contraria alla natura esigere che rimangano lungo tempo immobilmente assisi o nella medesima posizione, e molto a torto se ne fa loro talvolta un merito. Rallegriamoci piuttosto di ravvisare in loro la vivacità ed il bisogno di movimento, che sono gli indizî sinceri della sanità senza di cui le più felici disposizioni finirebbero per essere del tutto inutili. Prima ancora che i bambini siano capaci di camminare da se soli, è assai più conveniente di lasciarli far prova delle loro forze, e rotolarsi sul pavimento, o meglio ancora all'aperto cielo sull'erba verde, che portarli fasciati come mummie sulle braccia, o sorreggerli colle falde, o imprigionarli nel cestino o nel carruccio.

Gli esercizî corporali chiamano il sangue nella parte del corpo la quale vien più esercitata: chè il sangue ivi concorrente la nutre, la sviluppa, la cresce, la rinforza. Però se l'esercizio è immoderato (riguardo all'età, complessione e robustezza del fanciullo) il sangue concorrerà in troppa quantità: quindi nasce l'irritazione, che può facilmente cagionare una malattia. Se l'esercizio è fatto poco prima, o poco dopo i pasti disturberà la digestione.

Posta dunque la convenienza degli esercizî, le fibre muscolari, in forza delle ripetute contrazioni, divengono più rosse, più resistenti; più mobile e robusta addiviene la colonna vertebrale; maggiore ampiezza riceve la cavità del torace; il tessuto, l'adipe cellulare adiposo a poco a poco diminuisce e riducesi a giusta misura, lasciando per tal guisa meglio scorgere i contorni dei muscoli, e dando alla persona forme ben disegnate e severe, di cui si hanno così magnifici modelli nell'arte greca e romana. Ancora mercè quei movimenti si accresce l'impulsione del cuore, d'onde una più abbondante irrigazione sanguigna a tutti i visceri; e così lo stomaco si rende più atto alle normali digestioni, i vasi assorbenti con maggior prontezza s'impossessano dei materiali nutritivi, il polmone raddoppia la sua attività respiratoria; più cospicue divengono la calorificazione generale, la respirazione cutanea e le secrezioni delle cavità articolari.

E finalmente il midollo spinale, i centri nervosi e il cervello acquistano, mercè i ripetuti esercizî del corpo, una più vigorosa vitalità, donde poi la prontezza e l'energia dei moti volontarî, le squisitezze dei sensi esterni, e perfino la maggiore scioltezza delle forze mentali. Quella esuberanza di vita fisica rende più aperta l'intelligenza, più pronta e tenace la memoria, più vivace e feconda l'imaginazione.

L'esercizio libero delle membra è la prima condizione del loro sviluppo. Ma a poco si possono condurre e variare i loro movimenti ed abituarli per tempissimo a rendersi padroni dell'uso delle loro membra. Tutti i fanciulli e specialmente i maschi, di cui non si comprima la vivacità colla forza e colla violenza, si danno senz'aiuto di alcuna lezione a varî esercizî del corpo, e più sono giovani e meno amano di rimaner tranquilli. Camminano, corrono, saltano, s'arrampicano, lottano fra loro, sollevano, trascinano pesi, portano di quà e di là tutto ciò che hanno nelle mani, battono, cavalcano il bastone, ecc. Tutti questi movimenti costituiscono la *ginnastica naturale*. Or questi movimenti naturali possono variarsi coll'arte, con certi strumenti, e rendersi più utili purchè graduati e diretti ad uno scopo determinato. Ecco la *ginnastica artificiale*.

Della ginnastica naturale e dell'artificiale.

Sì l'una e sì l'altra hanno quattro fini comuni, che sono: 1° crescere le forze, 2° addestrare le membra, 3° perfezionare i sensi, 4° agevolare il dominio di noi stessi. Il primo fine è essenzialmente fisico. — Gli altri sono misti, hanno cioè un elemento fisico, ed un elemento partecipato dalle tre facoltà spirituali di cui abbiamo finora favellato. Infatti la destrezza, l'agilità e la grazia dei movimenti contribuiscono alla bellezza della persona ed al suo portamento. Epperciò gli esercizi ginnastici che mirano ad ottenenerla, hanno uno scopo fisico-estetico. In secondo luogo la docilità, la squisitezza, l'attitudine de'sensi non si ottengono senza che colle facoltà fisiche s'eserciti pure l'osservazione, ossia quella tensione dello spirito colla quale si accolgono le impressioni più delicate, si paragonano fra loro, e se ne deducono giudizi tanto più esatti sulle cose, quanto più è esercitato il sentimento. Questi esercizi adunque hanno un fine fisico-intellettuale. E finalmente a misura che l'uomo sente crescere la sua forza, ne diventa padrone, apprende a superare gli ostacoli, a misurare i pericoli, e i modi di vincerli; acquista quella sicurezza, quel dominio di se stesso, di cui non è capace chi non è stato esercitato, il quale fra atti di temerità e d'audacia, potrà dimenticare se stesso, far gitto della vita in un momento d'entusiasmo e di eroismo, ma non avrà quel sangue freddo, quella tranquillità per cui la ragione venendo in soccorso all'istinto, l'uomo padroneggia veramente la natura, e non una, ma mille volte può recare il benefizio del suo coraggio e del suo valore alla sventura. Questo scopo è evidentemente fisico morale.

La ginnastica artificiale ha varî fini, donde prende varî nomi, fra i quali accenneremo:

1° La ginnastica igienica o profilattica, ortopedica e terapeutica, se mira a conservare le forze, a correggere i difetti naturali, o a guarire dalle malattie.

Con un nome solo questa ginnastica si potrebbe chiamare medicale.

2° La ginnastica civile, la quale intende ad agevolare l'eser-

cizio de'mestieri e delle arti. Ogni mestiere od arte esige una speciale attitudine nell'uso delle nostre forze, la quale può essere ingenita, ma è in massima parte acquisita, e giova a resistere alle intemperie, a superare i pericoli ed a fare quei movimenti particolari che sono parte essenziale delle speciali industrie. V'ha perciò una ginnastica de'contadini, dei muratori, dei falegnami, dei facchini, degli spazzacamini, ecc.

3° La ginnastica militare, sì terrestre, che marittima.

4° La ginnastica scenica, la quale si divide in atletica e pirrica, o funambolismo.

Quest'ultima è indegna di essere considerata come educativa la quale come dice Amoros, termina là dove quella comincia.

Dai quattro fini generali che abbiamo accennato si scorge quanto errino coloro che non sapendo vincere il pregiudizio in cui siamo allevati contrario alla ginnastica regolare, credono che l'introdurla negli istituti educativi sia un abituare i giovani a sciupare il tempo, a dar importanza a cose di nessun momento, a divertirli dagli studî più gravi, a farne dei mimi e dei cerretani. Se queste pagine cadessero nelle costoro mani, noi li pregheremmo a tornare per un momento a rileggere quanto dicemmo sulle leggi generali dell'educazione, ammesse le quali non si può rifiutare la ginnastica, e non farle nell'educazione il posto che le compete.

Infatti, come già dicemmo, l'età della infanzia e della fanciullezza è incapace di lungo lavoro sedentario, abbisogna di movimento, e di trastullo per rinfrancare le forze intellettuali, che presto si stancano, e quando vengono costrette ad un lavoro sproporzionato ben presto si logorano. O voi dunque vietate loro quest'alternativa di esercizî mentali e fisici, e li rendete imbecilli, ed ebeti, o l'ammettete, ed ammettete con essa la ginnastica naturale. Or perchè, di grazia, farete mal viso ad una professione di ginnastica che regolarizzi gli esercizî, li adatti all'età, alle forze, alla complessione, li assoggetti alla legge di gradazione, li varii convenientemente, perchè tutti i muscoli del corpo acquistino una piegevolezza ed una forza di cui possono abbisognare nell'avvenire?

La questione adunque si riduce a vedere: 1° Qual posto si debba fare alla ginnastica naturale, e quale all'artificiale.

2° quali de'quattro fini sovracennati debba essere considerato come principale.

Ciò che abbiamo detto della libertà da rispettarsi ne'giuochi de'fanciulli risolve la prima questione.

Riguardo alla seconda non esitiamo a porre in cima a tutti lo scopo intellettuale e morale, come quello a cui debbano servire gli altri. Ma questi non si possono ottenere senza i due primi, anzi i tre primi, che sono: 1° riparare e crescere le forze; 2° addestrare le membra; 3° perfezionare i sensi.

Messo a parte lo scopo di riparare le forze come di necessità evidente, e come cura semplicemente igienica, resta a vedere se si debba mirare principalmente ad ottenere la robustezza, oppure la destrezza, poichè l'una può essere scompagnata dall'altra.

Ora noi abbiamo già detto che negli istituti educativi non si vogliono formare atleti, e che perciò potrà la robustezza essere conveniente alla fisica costituzione ed all'età: noi non cerchiamo di più, e ci accontentiamo di addestrare le membra perchè l'uomo possa acquistare quella padronanza del suo corpo di cui abbiam fatto cenno.

Veniamo ora al terzo fine, che è l'esercizio dei sensi. I sensi acquistano acume e squisitezza coll'uso; cio è innegabile per due ragioni: 1° perchè l'osservazione abituale fa si che non isfuggano a chi non è esercitato certe qualità e rapporti delle cose meno appariscenti a chi non è famigliare cogli oggetti o coi fenomeni della natura; 2° perchè effettivamente i nervi ed i muscoli divengono più docili all'impero della volontà. A forza di ripetere certi sforzi e certi movimenti, i capezzoli dei nervi si protendono maggiormente nella cute, e le sensazioni si fanno più vivaci e più fine, e si giunge a sentire effettivamente ciò che non è sentito da altri. Il pittore, ad esempio, il tintore discernono certe tinte appena sensibili, il musico distingue in un suono fondamentale molti suoni concomitanti non percettibili ad orecchio meno esercitato.

Noi però senza pretendere che nell'educazione comune si miri ad ottenere questi risultati, ci contentiamo di accennare al connubio che si può fare degli esercizi ginnastici, e dei lavori mentali.

Finalmente per ottenere colla ginnastica quel risultato morale che è il quarto fine di questi esercizi dobbiamo notare che l'ottengono per se stessi, e possono ottenerlo più sinceramente ancora se vengono accoppiati col canto.

Per ottenere i due ultimi vantaggi intellettuale e morale, è necessario che si alternino convenientemente, e si serbi il debito modo negli esercizi mentali.

Gli studi giovano o nuocono alla salute, 1° per la varia lunghezza ed energia, 2° pei vari patemi che suscitano.

I. Il pensiero moderato giova al corpo, tutte le parti dell'economia animale sono in istretta corrispondenza fra loro: ciascuna irraggia il proprio eccitamento alle altre: nel pensiero il comune sensorio, stromento dell'animo, è in attività e comunica quest'attività al rimanente del corpo, ma qualora l'eccitamento d'una parte oltrepassa certi limiti, ne segue contrario effetto: le altre parti divengono inattive. Quindi sovverchia contenzione di mente rende torpidi i muscoli volontari e rallenta le funzioni nutritive. Non si studino cose gravi prima di aver compita la digestione.

II. I patemi d'animo modificano gli effetti della contenzione della mente. Il piacere che si prova nell'avere imparata o scoperta una verità, oppure nell'aver saputo fedelmente dipingere la natura ristaura le forze abbattute, anzi mirabilmente le accresce. Questo piacere dell'imparare poi si fa più vivo accoppiandosi con quello della conversazione con persone pregiate e care. Per fermo due sono i mezzi con cui si solleva lo spirito: la conversazione e la meditazione. Questa però fassi sui pensieri altrui, ossia nella lettura, ossia sui pensieri propri, che non sono mai compiutamente ordinati e concretati senza lo scritto. Quindi la lettura, la scrittura e la conversazione sono egualmente neccessari per l'educazione intellettuale, la prima ci rende eruditi, la seconda profondi, la terza facili e pronti.

Ma fra questi tre mezzi generali, evvi una gradazione di difficoltà, e quindi di attività mentale. Costa assai minore fatica il conversare, che il leggere, ed il leggere è meno grave dello scrivere, e del comporre.

Quindi il maestro deve alternare questi esercizi, e preferir

l'uno all'altro, secondo l'età e secondo le ore della giornata.

Giova ancora variare gli oggetti di insegnamento.

È antico dettato *varietas delectat: l'ennui naquit en un jour de l'uniformité*, dice Boileau.

E nella scuola, e in generale nell' educazione nulla di più dannoso e più contagioso insieme della noia: ella abbatte le forze, istupidisce, corrompe.

Però gli esercizi corporei e mentali non solo debbono essere alternati ma ancora interrotti; la natura esige assolutamente a determinati intervalli riposo dalle fatiche; al bisogno degli animali corrisponde la divisione del giorno e della notte.

Nella prima età il sonno è lunghissimo e frequente, perciò i bambini si debbono lasciar dormire tuttavolta che ne manifestano il bisogno: col crescere degli anni il soddisfacimento di questo bisogno, come di tutti gli altri, deve essere per quanto è possibile regolato. Dopo i dodici o tredici anni si può diminuire di un' ora all' anno, finchè la durata ne sia compresa fra le sei od otto ore del giorno, secondo le stagioni, e la fisica costituzione.

All' età di sedici anni possono venire avvezzati a resistere al sonno.

CAPO TERZO.

Differenze nell'educazione dipendenti dall'età e dal sesso.

Cominciando da Orazio, il quale certo non fu il primo a dividere le età della vita umana, il senso comune le distinse in quattro: puerizia, gioventù, virilità e vecchiezza. L' educatore a cui è commessa la cura delle due prime, non può contentarsi di questa ripartizione, e deve procedere ad altre maggiori suddivisioni per agevolare a se stesso il conoscimento dello stato fisico e morale dell' alunno. Cominciamo dunque dal notare come nel primo periodo della vita che abbraccia la puerizia e la gioventù, siasi veduto sempre avvenire un cangiamento notabile ad ogni settennio a un di presso.

Sul finire del primo settennio il bambino acquista la coscienza morale, ossia giunge al discernimento costante del bene dal male, e compie la prima età che dicesi *infanzia*.

Verso il termine del secondo, un po' prima per le femmine, ordinariamente un po' dopo per i maschi, il fanciullo entra nella pubertà, ed esce di *puerizia*. Allo scadere del terzo, secondo le leggi civili, esce di minorità, però amministra i suoi beni, e compie il periodo che si potrebbe convenire universalmente di chiamare *adolescenza*; dopo la quale viene il primo periodo della gioventù, che si spinge fino al trentesimo anno circa, in cui il giovine entra nell'età matura e *virile*.

Ma le due età dell'infanzia e della puerizia, sono anch'esse suscettive di suddivisioni, le quali ci vengono indicate nell'infanzia dal fatto della dentizione, compiute le quali si rassodano le forze del bambino, e la vita si fa più sicura. Curtman divide l'infanzia in tre stadi, dei quali il primo termina colla dentizione, ed abbraccia il primo anno nel quale il bambino non può sostenere per lo più altro cibo che quello che gli porge il seno della madre o della nutrice, non è capace nè di camminare, nè di parlare. Il secondo che egli chiama dell'ingenuità (*naïveté*) s'estende fino verso il fine del quarto anno: ed il terzo da lui detto dell'imitazione termina coll'infanzia.

È singolare infatti la grazia dei fanciulli nel secondo stadio di quest'età, come è facile il ravvisare nel terzo la singolare disposizione dei bambini a scimiottare tutto che vedono.

Degna di profondi studi è la prima età nella quale si compie un fatto meraviglioso ed unico nella vita umana, l'apprendimento della favella, senz'altro sussidio che la fisionomia del volto, il movimento degli occhi, la voce, ed il gesto, che costituiscono ciò che dicesi linguaggio d'azione. Se a noi uomini fatti, colla mente esercitata alle più ardue meditazioni, in possesso della lingua materna riesce di tanta difficoltà l'imparare una lingua straniera e riuscì finora impossibile perfino al sublime ingegno di Leibniz inventare una lingua universale, come avviene che tutti i bambini deboli di forze, volubili di sentimento, con mille bisogni del continuo rinascenti, siano capaci delle complicate mirabili operazioni mentali, onde

s'apprende non dico il dizionario di una lingua, che per se è inorganico, ma la grammatica ossia le leggi che governano la lingua stessa, leggi sull' espressione e semplificazione delle quali regnò in tutti i tempi, e regnerà forse sempre tanta dissensione fra i dotti? Eppure questo è un fatto che dal principio si riprodusse continuamente fino a noi, e forma la catena tradizionale del genere umano. Ciò che non sa fare la filosofia più potente e profonda, lo fa l'istinto, lo fa il bisogno di conoscere, e la necessità di comunicare colle altrui menti.

Considerazioni analoghe si presentano a farsi sulle età della puerizia e dell' adolescenza, avvertendo come nelle diverse e successive età della vita, la memoria, la immaginazione, la ragione successivamente predominano ed armonicamente si svolgono; la seconda col sussidio della prima, la terza coll'aiuto della prima e della seconda.

Fin dall'infanzia si vien manifestando una sensibile differenza di sviluppo corporale e spirituale fra il fanciullo e la fanciulla. Il garzone cresce più alto, e con muscoli più sodi, onde si compiace ne'giuochi di forze e di agilità; la fanciullina palesa già più delicato aspetto, più aggraziate maniere, e ama trattenersi in opere di più mite e tranquilla natura: l'uno edifica e distrugge, l'altra ordina ed abbellisce. Quegli imita le occupazioni dell'uomo, e simula trattar armi e cavalli, questa finge di accarezzar figliuoli e ammonirli e adornarli, e imita i modi e le voci del domestico governo. Ma allo spuntare della puerizia, la diversità del sesso continua più che mai a manifestarsi. Il garzone per indole impaziente di freno, sprezzante dei pericoli, avido di mostrasi agile, valente e animoso, reca ne'suoi giudizî l'impronta dell'indipendenza; mal si acquieta delle spiegazioni che non intende, e prima di persuadersi richiede le prove. La giovinetta invece suole offerirsi più timida di modi, più docile d'animo, più credula d'intelletto, e porta giudizî più misurati, e più cauti sopra ogni cosa che stia nel cerchio della ritirata sua vita. Compagni nei primi anni d'ogni puerile trastullo, or vanno sempre più deviando, e allontanandosi per pascere variamente il loro diverso desio. Ella sfugge la petulante risolutezza del garzone: egli si annoia dei mansueti trattenimenti femminili, e tratto dalla

vanità di parere già uomo, e da un primo sentimento vaghissimo d'onore corre fra più adulti compagni, e più romorosi diletti. Or chi non ravvisa in queste disposizioni, non libere ma spontanee, la natura stessa che si manifesta, o piuttosto la voce della Provvidenza che chiama nella età matura i due sessi a condizioni diverse, e va come addestrandoli durante l'infanzia, la puerizia e l'adolescenza ai doveri, alle cure, agli affetti proprî ad ognun di loro? L'indole della donna dimostra come ella sia destinata alla vita domestica, e quella dell'uomo lo renda atto alla vita civile. Il carattere d'esteriorità, e d'interiorità dispaia l'indole donnesca dalla virile. Di vero la vita civile consta anzi tutto dell'esteriore operazione, che abbraccia i traffichi e commerci, le arti, le scienze e le relazioni tutte che conferiscono a far sì che l'uomo abbia comunanza di beni cogli altri uomini, e con loro conviva partecipando delle fatiche, delle sostanze e dei godimenti loro. Ma questa civile convivenza abbisogna d'una doppia autorità che diriga, e che operi, vogliamo dire il potere legislativo, e il potere esecutivo. Ora questo triplice elemento richiede forza e vigore intellettuale ed autorità, che non sono proprii delle donne. Quindi nessun popolo mai assoldò eserciti di vergini o di matrone, nessuno assunse a pubbliche dignità od a senatori donne anche insigni, nè ai lontani commerci, alle arti meccaniche e liberali, all'insegnamento delle scienze filosofiche, politiche o divine, prepose altri che uomini.

Nè valgono le eccezioni, poichè i nomi di Pulcheria, di Matilde, di Giovanna d'Arco, di Caterina da Siena, dell'Agnesi, trapasseranno a tutte le età cinti di bello splendore, ma come eccezioni che non distruggono la regola generale. Dippiù vissero vergini, e la perpetua verginità solleva le donne sopra se stesse, e loro aggiunge forza e valore, da operare più che donnescamente. Così vediamo favoleggiarsi dagli antichi che Pallade, dea della guerra, della sapienza e delle arti, fu vergine, e vergine pure Diana cacciatrice. Vergini sono presso Virgilio Camilla e Pantasilea, e presso Torquato Clorinda e Sofronia. Nè potrebbe essere altrimenti, mal confacendosi alla tenerezza di sposa e di madre i bellicosi sdegni, e le provocate vendette. Ora se il perpetuo divorzio dal talamo non è consono al comune

ordinamento di natura, ma eccezione o dignità singolare d'animo privilegiato, conseguita che l'esempio delle virtù strettamente sociali o cittadine si confà solo al miglior sesso.

Ammesso come vero, dice la Ferrucci, che l'anima delle donne sia in perfezione essenziale simile e pari a quella dell'uomo, non è perciò da negare la superiorità di questo negli uffici e nelle qualità della vita. Chè dove l'autorità delle donne è ristretta al governo della famiglia, quella dell'uomo sulla città, sulla nazione, e spesso eziandio per l'onnipotenza della verità e del pensiero, nell'universo si estende, e nei futuri secoli si propaga. L'una regna nei cuori, l'altro governa l'intelligenza; l'una ebbe in sorte la persuasione, l'altro la forza: e siccome il bene della famiglia è il fine al quale è rivolto l'operare delle donne, così il fine dell'uomo è di ricercare con giustizia e con fede l'utile della patria, e contribuire per quanto è in lui, alla felicità universale.

Merita un'ampia dichiarazione questa differenza fondamentale dei due sessi. Nell'uno predominano le potenze passive, nell'altro le attive: o meglio nel primo le potenze soggettive, nel secondo le oggettive. Prendendo dalle potenze umane i due estremi che sono il senso e la volontà, dico che nell'un sesso prevale il sentimento, nell'altro la volontà. L'intelligenza che vi sta di mezzo piglia diverso carattere, e s'arrichisce di diverse cognizioni, secondochè è mossa ne' suoi atti dal senso o dal volere. Poichè l'intelligenza che è più soggetta al senso si esercita precipuamente nel concreto sensibile, negli oggetti della natura, nelle bellezze del mondo fisico, s'appassiona del fantastico, è più volubile, meno profonda; preferisce il vedere al ragionare, preferisce gli studi meno faticosi e più leggeri. L'intelligenza che pigliando le mosse dal senso è diretta dall'imperio della volontà si solleva più presto nelle regioni dell'astratto, dell'intelligibile puro, gusta dell'oggetto percepito la parte più recondita che la guida alle essenze delle cose, alle loro ragioni, ai loro fini, a quello insomma che costituisce la scienza propriamente detta e l'arte inventiva. Laddove per l'opposto della scienza l'altro sesso non gusta e non è generalmente capace di appropriarsi che quella parte che ne è il cominciamento: le nozioni di senso comune, le evidenti

proprietà delle cose, le relazioni più appariscenti, e di esse si accontenta, poichè troppo grave fatica richiede una meditazione più profonda, una ricerca paziente, continuata, indefessa intorno al medesimo oggetto, alle molteplici sue relazioni intime con se stesso, e colle cose colle quali idealmente è connesso. Ancora della scienza e dei trovati di lungo lavoro scientifico non gusta fuorchè le applicazioni pratiche, quelle che possono cioè abbellire o rendere più gioconda la vita. Nell'arte propriamente detta, figlia dell'imaginazione, la quale consta di due atti, il percepire e l'inventare e rappresentare il bello, l'un sesso percepisce instintivamente e subitamente il bello meglio dell'altro, ma questo percepito che l'ha e gustato, non si contenta della sterile contemplazione, ma se ne fa uso e puntello a nuovi concepimenti più ardui e nuovi, e la sua scoperta vuole realizzare, e mette in atto nella rappresentazione. Un sesso adunque è più atto a sentire, l'altro a produrre l'ammirazione.

Dacchè più vasto è il concepimento intellettuale, e più energico il volere, ne consegue una nuova differenza nella spontanea scelta che fanno i due sessi degli oggetti su cui esercitano il loro dominio ed impero. La donna si accontenta e vive felice nella cerchia delle domestiche pareti: l'uomo la travalica perchè non trova sufficiente alimento alla sua attività, e s'avvincola con altra famiglia, e costituisce, e governa le città, i commerci, le arti, le scienze, il culto, l'insegnamento.

AVVERTENZA.

Pubblichiamo qui testualmente quali si trovarono nel manoscritto dell'Autore i pochi frammenti intorno al peculio ed alla scelta dello stato, de' quali si è fatto cenno a pag. 552 nota 2 dell'opera.

Del Peculio.

Maneggio del proprio peculio.

Utilità di quest' uso 1.° per esercizio della libertà, 2.° per avvezzar il fanciullo alla previdenza (*Lo zufolo* di B. Franklin), 3.° per far apprendere l' uso dei bilanci preventivi e la tenuta dei libri.

Entrate, rendite e spese ordinarie, straordinarie, necessarie, utili e dilettevoli. — Si può in età più avanzata apprendere teoricamente e compiutamente la tenuta dei libri, ma l'abito e l'uso dei conti di famiglia difficilmente si acquista. Quindi mille disdette e pericoli.

Della scelta dello stato.

Passo di Dante.

Distinzione { morale — i Teologi. / economica — arti meccaniche ed estetiche, o liberali, naturali, scientifiche, materiali, filosofiche, astratte, pratiche.

Scelta. — Mestiere dei padri, da cui questi ripugnano perchè 1.° più conoscono i difetti e gli inconvenienti, 2.° meno conoscono quelli delle altre arti. — Ambizione. — Nè tutti i figli si mettono nella stessa via.

Regole. — Conoscere la società umana e i suoi uffizî, professioni, arti, varietà di studî e di obblighi sociali. — Lentezza nella scelta per non cangiare lo stato; il che è grave danno e cagione di mal giudizio (leggerezza). — Educazione pubblica per la giusta misura delle forze. — Rispetto a maestri. — Dovere dei genitori. — Avvisi segreti ai maestri.

APPENDICE ALL'OPERA.

CENNI BIOGRAFICI

intorno a GIOVANNI ANTONIO RAYNERI.

Nacque in Carmagnola, piccola città della provincia di Torino, nel 1810 da Giovanni Battista Rayneri e Marianna Petiti. Ebbe assai dolorosi i primi anni della giovinezza sì per la difficoltà de' tempi e per la povertà dei genitori, sebbene fosse unigenito, e sì ancora per la debolissima sua complessione, tal che più d'una volta fu in grave pericolo della vita. Appena potè frequentare le scuole, colla sua indole mite e col non mediocre ingegno fece maravigliare di sè quanti ebbe a maestri non solo nelle prime classi di lettere ma anche nelle superiori, e assai di buon grado ogni anno i meritati premî gli conferivano. Ma spiccò specialmente il suo ingegno nello studio della filosofia, nella quale ebbe a professore il suo concittadino Don G. Oggero, uomo versatissimo nelle scienze esatte, e pieno di speciale predilezione pel giovane suo discepolo. — Mercè le costui cure, il Rayneri, senza dispregiare gli studî letterarî, come avviene nei più, andò tanto innanzi nei positivi e nei filosofici da poterli proseguire da sè, come fece di poi con singolar lode. Ma conseguito non avrebbe il suo intento, se alcuni pii sacerdoti, vedendolo fin dai primi anni assiduo alle funzioni parrocchiali e agli esercizi di religione non lo avessero confortato a vestir l'abito clericale, facendogli sperare che a suo tempo non gli sarebbe mancata quella pensione ecclesiastica che è prescritta per chi voglia iniziarsi negli ordini sacri. E ben s'apposero, perchè non appena ebbe il Rayneri, sotto la direzione di altro valente teologo suo concittadino, terminato, sopra i trattati universitarî, gli studî della Teologia, che dalla Curia Arcivescovile gli fu conferito, dopo difficile concorso per iscritto, il richiesto benefizio ecclesiastico.

Non per anco aveva il Rayneri raggiunta l'età voluta pel sacerdozio che, rapito da immatura morte in sul fior degli anni e delle speranze il suo professore di filosofia, egli fu, per unanime consenso del Municipio, reputato degno di succedergli; e il Magistrato della Riforma lo nominò reggente di Filosofia nel Collegio comunale di Carmagnola, con che subisse l'esame di professore entro l'anno. Per quanto grave fosse l'incarico, non per questo si sgomentò il Rayneri, e confidato nella rettitudine delle sue intenzioni, suprema delle quali era sopperire ai bisogni de' suoi cadenti genitori, e nella sapientissima provvidenza di Dio umilmente sperando, ancora che le forze fisiche mal rispondessero all'ardore dell'animo, tanto fece che in capo all'anno subì, con la piena approvazione de' suoi esaminatori, il prescritto esame, e il dì 26 aprile del 1832, presa la laurea di filosofia razionale e positiva, fu confermato a professore di filosofia nella sua città natale. In questo uffizio, che egli apprezzava secondo l'alto suo ingegno e la delicata coscienza, non è a dire a quali fatiche, anche con danno talvolta della sua salute, si sobbarcasse pel desiderio, che l'un di più dell'altro ardente facevasi in lui, di conoscere e sapere. Egli non contento degli studî a lui prescritti, si dava a gran lena non solamente a proseguire gli studi storici e quelli della letteratura latina, greca e italiana, ma vi aggiungeva quello delle matematiche e delle lingue inglese e tedesca, nei quali fece non mediocri progressi. Ma tutti i suoi studi per quanto disparati, faceva convergere il Rayneri ai filosofici, nei quali tanto corse innanzi a' suoi colleghi, che il solo collegio di Carmagnola diede all'Università di Torino più professori di filosofia e dottori che verun altro degli Stati Sardi. Basti, a tacere di molti che si segnalarono in altre facoltà, ricordare i nomi di G. M. Bertini, Domenico Berti, Gio. Battista Peyretti, Giovanni Pasero, Tesio Giuseppe, Andrea Capello, Fulcheris Pietro. Gli anni trascorsi dal 1832 al 1846, solea dire il Rayneri, essere stati i più felici della sua vita, perchè consumati tra studi prediletti, e tra i dolci uffizi dell'amicizia e della pietà, che lo rendeano superiore e quasi inconscio delle picciole e vili punture degl' invidi, che non mancano mai a chi si solleva dalla loro mediocrità.

Ma, mortigli in breve giro d'anni i genitori e una zia che sola gli rimaneva dei parenti prossimi, e venuti i tempi in cui il re Carlo Alberto pensò di sollevare con migliore e più larga istruzione il suo popolo, e chiamò l' abate Ferrante Aporti da Cremona a fondar gli asili e le scuole magistrali, fu chi esortò il Rayneri a intervenire a queste. Nelle quali appena fu conosciuto, apparve di essere non discepolo ma maestro; e uomini egregi avendolo segna-

lato a chi reggeva la pubblica istruzione, il marchese di Sostegno e Carlo Bnoncompagni e altri il favorirono, o meglio favorirono con lui e per lui i buoni studî; così che dopo brevi corsi di metodo dati a Genova, a Saluzzo ed altrove, fu eletto alla cattedra di Filosofia e di Pedagogia, che resse poi e illustrò finchè visse.

Da quel punto le opere di pubblica utilità, a cni prese parte coi consigli, cogli scritti e colla persona, sono innumerevoli.

Oltre alle gravi fatiche della nuova sua cattedra, egli fin dal 1849, col Buoncompagni, col Berti, col Bertini, coll'Albini, col Capellina fu tra i primi fondatori della *Società d'istruzione ed educazione in Piemonte*... Di questa era il Rayneri uno dei membri più attivi; e nei congressi annuali e particolari, e nei giornali di essa la sua parola ed i suoi scritti recavano copia di utili suggerimenti, di feconde discussioni, di vantaggiose proposte. Dall'istruzione primaria alla universitaria, nelle discussioni sui metodi, libri, programmi, divisione di corsi, istituzione di scuole, nelle quistioni didattiche, pedagogiche, disciplinari, amministrative, economiche, per tutto il sentire del Rayneri compariva ragionato ed acconcio. Quindi egli aveva parte all'istituzione di nuovi asili, alla creazione di nuove scuole elementari maschili, all'impianto delle femminili, alla diffusione delle scuole magistrali, all'istituirsi dei collegi-convitti nazionali, all'ordinarsi degli studî classici e speciali, al ricomporsi delle facoltà universitarie. E intanto che tutto questo faceva come membro della Società citata, e come membro della Commissione permanente per gli studî primarî, professore all' Università lavorava a pubblicare per le stampe i sodi principî del metodo d'insegnare, a formare buoni maestri e buone scuole per mezzo di questi. Sarcasmi e scherni, accuse e vituperî di molti avversi ad ogni novità erano ben trista ricompensa dell' opera santa del Rayneri; ma egli non si scoraggiava per ciò, e continuava.

Continuava a studiare, a raccogliere, a riordinare quanto intorno all'istruzione e all' educazione era stato scritto in Italia e fuori d'Italia, quanto l'esperienza gli aveva insegnato; e dopo il trattato dei *Primi Principî di metodica*, dopo la *Nomenclatura geometrica*, dopo il *Saggio di catechetica*, e molti rari e preziosi articoli, e discorsi, faceva di pubblica ragione la sua *Pedagogica*, opera *unica in Italia* fin qui nel suo genere, opera che al dir del nostro Allievo nella sua pregiatissima monografia *Della Pedagogia in Italia dal* 1846 *al* 1866, « è un ardito e splendido tentativo, il primo tentativo « fatto dagli Italiani per imprimere alla Pedagogica il vero carat- « tere e la forma rigorosa di scienza...; opera che sotto questo ri- « guardo segna il periodo più saliente della storia, della scienza e « dell'arte educativa fra di noi.

E in mezzo a tanto lavoro, egli era nello stesso tempo Membro del Consiglio superiore dell'istruzione pubblica, dei più attivi ed intelligenti, era per tre anni Preside nell'Ateneo torinese della Facoltà di Filosofia e Lettere, era Condirettore della regia Opera della Mendicità istruita, e Presidente dell'*Associazione di Carità a pro dei giovani poveri ed abbandonati*. Intanto non si apriva istituto, non si iniziava un'opera novella, che a lui non si ricorresse per consiglio, e di cui egli non fosse dispensatore saggio e volonteroso. I suoi amici e i suoi discepoli trovavano in lui le più vive sollecitudini di fratello e di padre, ognuno doveva ammirarne la gentilezza e la bontà. Onorato dal governo di tanti incarichi, creato ultimamente Commendatore dell' Ordine Mauriziano, egli non mutò di nulla gli antichi costumi, non cercando se non i tesori delle opere buone (1).

Alle quali opere buone, di cui fu colmo tutto il corso della sua vita, volle porre l' ultima corona morendo, col lasciare per testamento la scelta e ricca sua biblioteca al Municipio del suo paese natio, sperando di provvedere così a giovani ingegnosi e poveri, come lui, quei mezzi di educarsi ed erudirsi, di cui egli sentì tanto forte il desiderio e grave il difetto nella sua gioventù; e coll'istituire erede de' suoi restanti non lauti averi il *Collegio degli Artigianelli*, di cui, come Presidente, conosceva il buono spirito che lo regge e le angosciose strettezze in cui si trovava.

E i poveri Artigianelli appunto e i loro superiori riconoscenti e lagrimosi, e gli alunni dei Collegi di Torino e di Chieri, dove recatosi per cercar conforto all'affranta salute moriva nell'ultima ora del 4 giugno 1867, e i bimbi degli Asili infantili, e poi i Professori e Dottori di Collegio della Università, suoi colleghi, e con essi gran numero d'amici ne accompagnarono alla sepoltura la salma, prima alla chiesa parrochiale di S. Eusebio in Torino, poi alla cappella del Campo Santo, di dove fu trasportata per gentile munificenza dell'Amministrazione della Mendicità Istruita di Torino, in una tomba di sua proprietà nell'antico cimitero di S. Pietro in Vincoli. In breve tempo, per ispontanee obblazioni de' maestri ed amici, si raccolse tanto da erigergli nel loggiato superiore dell'Università un busto in marmo, lavoro non ispregievole del giovane A. Tortone pure da Carmagnola, e l'illustre Tommaseo ne dettava con sincero affetto l'iscrizione.

(1) Vedi *La Guida del Maestro elementare* di Torino, anno 1867, N. 37.

NOTA DEI LIBRI PUBBLICATI

DA

G. A. RAYNERI.

Primi Principii di Metodica. 1.a edizione 1850.
» » 8.a » 1867.
Lezioni di Nomenclatura Geometrica. Prima parte, 1.a edizione 1852.
» » » 2.a edizione 1852.
» » » Seconda parte 1.a e 2.a ediz. 1858.
Prime nozioni di Religione del P. G. Girard. - Versione libera, con un discorso sull'insegnamento della Religione. - Torino, Tip. Paravia, 1856.
Saggio di Catechetica (è il discorso suddetto stampato a parte).
Consigli agli operai. - Genova, Tip. del R. I. de' Sordo-Muti, 1867.
Compilazione del giornale pedagogico *L'Educatore* negli anni 1847-48.
Compilazione della parte dell'Istruzione primaria del giornale della Società d'Istruzione ed Educazione negli anni 1849-50-51-52
Discorso d'apertura della scuola provinciale di metodo in Saluzzo. - Saluzzo, Tip. Lobetti-Bodoni, 1846.
Nel chiudersi la scuola provinciale di metodo in Saluzzo. - Saluzzo, Tip. Lobetti-Bodoni, 1846.
Dello Spirito della nuova legge organica sulla pubblica istruzione. - Torino, Tip. Paravia, 1848.
Discorso d'apertura del primo Congresso generale della Società d'Istruzione e d'Educazione. - Torino, Tip. Paravia, 1849.
Discorso d'apertura del secondo Congresso generale della Società d'Istruzione e d'Educazione. - Torino, Tip. Paravia, 1850.
Dell'Unità della scienza. Prolusione pel riaprimento della R. Università di Torino 1858. - Stamperia Reale.
Del supremo dovere del sacro Oratore. - Torino, Tip. Paravia, 1858.
Relazione generale sull'istruzione primaria presentata al Ministro dal Consiglio superiore addì 8 luglio 1865.

NB. — *Fra le carte inedite dell'Autore si trovano scritti filosofici meritevoli di essere fatti di pubblica ragione.*

LETTERA

di Monsignor Charvaz, Arcivescovo di Genova, all'Autore.

Gênes, le 7 janvier 1859.

Monsieur le Professeur,

Je désirais lire en entier l'ouvrage pédagogique que vous avez eu la bonté de m'envoyer, avant de vous en faire mes bien sincères remerciments: mais je suis forcé par les circonstanes du temps d'en interrompre la lecture, bien que la partie publiée ne soit pas très-longue. Je le regrette, quoique à vrai dire, ce que j'en ai lu suffise pour me le faire hautement apprécier.

Je vous félicite d'abord d'avoir donné à la religion, ou plutôt à la révélation la place qu'elle mérite dans toute théorie, comme dans toute pratique en fait d'éducation. C'est un mérite d'en agir ainsi, parce qu'il faut presque du courage pour se prononcer ouvertement à cet égard, en face de certains hommes au milieu desquels nous vivons. La tendance à tout séculariser nous envhait de jour en jour, et il sera un jour, glorieux pour vous, d'avoir su y résister dans cette matière de si haute importance, et de n'avoir sacrifié ni à la mode, ni au préjugés du moment. Personne, après cela, ne pourra vous contester de posséder pleinement la science dont vous traitez. Il y a dans votre ouvrage un talent de synthèse et d'analise fort remarquable, qui fait que vous embrassez votre sujet dans tout son étendue, que vous le divisez avec exactitude, justesse, et que vous vous exprimez avec une clarté et une précision qui ne laissent rien à désirer. Ce sera un Manuel complet et méthodique à l' usage de quiconque s'occupe d'éducation; manuel qui dispensera de beaucoup d'autres lectures de ce genere.

Tel est le jugement que je crois pouvoir en porter, sans vous flatter le moins du monde. Jugez donc si c'est de cœur que je vous remercie de cet envoi.

Je suis avec la plus haute estime et un parfait dévouement,

Monsieur le Professeur,

Votre très-honorable et obéissant serviteur,
† André, Archev. de Gênes.

GIUDIZIO

di N. Tommaseo
intorno al 1° libro della *Pedagogica*.

(Estratto dall'*Istitutore* di Torino, n. 1, 1859).

Sebbene io creda che in una pagina possa inchiudersi il merito e l'efficacia, in una sentenza il germe e l'ispirazione, di più volumi; allorquando mi si offre un libro che non sia di materie cucite o ammontate, ma composte con un intendimento, costrutto con un disegno che nella prima fronte si mostri e si svolga acconciamente; quando principalmente all'intendimento sia norma un affetto; io l'accolgo con lieta riconoscenza, sì perchè il più de' lettori ha bisogno d'essere aiutato per molte dichiarazioni a quella intelligenza da cui viene la possessione del vero, sì perchè rare segnatamente ai di nostri son le opere di costante fatica, e frutto d'esperienza pensata; e sì perchè agl' Italiani in quest'arte, forza è confessarlo, prevalgono gli stranieri. Una di tali opere è questa del Prof. Rayneri; il quale sin dal primo dimostra se stesso annunziando insieme coll' assunto le sue intenzioni, pie verso gli uomini, ma non punto proclivi a lusingare i pregiudizi e il vezzo dei tempi. Egli annunzia che la scienza dell'ammaestrare la puerizia non è gia faccenda puerile; e che l' arte dell' amorevolmente educarla e dell' appiacevolire al possibile le vie del vero e del bene è ministero serio e severo; perchè ad informare la vita di tante anime, appena basta intera una vita con tutte le sue forze a questo fine unico consacrata. E in verità

il ministero dell' educatore è insegnare alle generazioni crescenti non solo a ben vivere ma a ben finire la vita, a sostenere con tranquillo coraggio i cimenti che la crescono e la rinforzano, e quelli che la conchiudono e la coronano. Non senza perchè un tremendo ma provvido istinto rappresenta sovente l'imagine della morte al bambino, che nelle sue interrogazioni e nelle sue fantasie ci ritorna ad ogni tratto. E con provvido senno il Rayneri, il cui libro è diretto a ispirare e rafforzare le speranze legittime dell'umano perfezionamento, incomincia da un accenno a quelle malaugurate baldanze che sono ai popoli più minacciose d'ogni pericolo, e denotano o le infermità loro gravi, o la sconcia dissoluzione. Alla quale quanto sono più prossime, tanto più vaneggiano in sogni impotenti, confondendo il passato irrevocabile col remoto avvenire.

La legge suprema dell' educare è al Rayneri quella stessa unità che è l'essenza dell'anima, il fine del vivere umano e dell'universo. Egli vuole che le cure dell' uomo in ciò concorrano a quelle del Maestro supremo, la cui provvidenza educatrice e' riconosce anco negli avvenimenti che attribuisconsi al caso; giacchè se i casi possono essere e furono ispirazione, questa è prova che debbono. Tre strumenti egli numera dell' ammaestramento dell'anima: gli oggetti esterni, parola in atto ma velata; la parola viva, che va più diritta allo spirito, e vela insieme il vero e rivela; la legge, che imprime di sè la coscienza naturalmente, onde l'uomo non tanto ha a scriverla negli altrui cuori quanto insegnare a leggerla rettamente. Egli cerca il fine, i mezzi, le regole del bene educare; e queste deduce dalla natura delle stesse umane potenze; e da essa natura deduce la storia dello svolgersi loro. Confesso che la distinzione tra le facoltà passive e le attive non mi capacita in tutto: ma intendo bene che cotesto è un modo di dire da poter variarsi senza che la dottrina ci perda. Nè direi assolutamente che le prime potenze a svolgersi siano le men nobili; ma che tutte piuttosto in sul primo si vengano esercitando in grado men alto e in forma meno piena. Certo è che adoprando più cura a svolgerle, o, per meglio dire, astenendosi da quegli atti diretti e indirettti che ne turbano o comprimono la naturale crescenza, vedrebbesi quanto il senso e intellettuale, e morale possa in noi fin dalla primissima età. E però, non negando alla definizione del Rayneri il suo pregio, io ridurrei l'educare a questa semplice idea: svolgere le facoltà; perchè svolgere le non si possono se non conforme alla natura loro, cioè al fine dell'uomo; e dallo svolgerle, ripetendone gli atti con la necessaria varietà, escono gli abiti belli e fatti.

Le idee sue il Rayneri conforta con l'autorità d'antichi e moderni,

non accumulando le citazioni a pompa, nè traendole ritrose a provare quello che nella mente degli scrittori non provano, ma coll'intento di dimostrare che il vecchio mondo non è poi tanto bambino quanto i giovani suoi censori lo fanno, ignorando sovente o fraintendendo o depredando il passato. Reca tra gli altri un passo del buon Rollin, passo che vale un libro, e non solo adombra ma illustra il fine intellettuale e morale e civile d'ogni buono educare. Questa del porre in armonia la novella scienza e civiltà coll'antica è opera di modestia prudente e di onestà generosa; perchè testifica noi conoscenti nel gemino senso della parola, e alla gratitudine nostra accompagna il premio della consolazione che provasi nel rendere a ciascheduno il suo giusto. Il continuare così la successione dei tempi e delle idee, senza salti violenti, senza fosse nemiche o sbarre che ci dividano; il risalire a quelle fonti, meno abbondevoli, se così piace, e scendenti da cima ardua e agghiacciata, ma insieme più libere e limpide, è moto di pietà che esercita soavemente l'affetto, e vince in merito forse, se non in ebbrezza, l'esultazione delle grandi scoperte. È una specie d'originalità il riconoscere la freschezza innocente e la sacra necessità delle origini.

GIUDIZIO

di Giuseppe Allievo

intorno ai cinque libri della *Pedagogica*.

(Estratto dalla Monografia intitolata *Della Pedagogia in Italia dal* 1846 *al* 1866).

L' opera del Rayneri è un ardito e splendido tentativo, il primo tentativo fatto dagli Italiani per imprimere alla pedagogica il vero carattere e la forma rigorosa di scienza; ed è sotto questo riguardo, che va intesa *La Pedagogica* dell' illustre professore dell' Università Torinese per essere apprezzata a dovere. L' Italia già erasi resa illustre per chiari educatori di principi, come Vittorino da Feltre, Ambrosio, Guarini, Poliziano, Castiglione, Piccolomini; e nel giro della speculazione già possedeva teoriche speciali, monografie, studi severi e profondi, ma erano idee scientifiche, che fluttuavano disperse per manco di un centro supremo ed unico, che le armoneggiasse in un tutto organico e concorde; erano lavori parziali, che attendevano dalla ragione speculativa la forma sistematica dell' unità per essere elevati a grado di scienza. Del Rosmini, per quel che spetta alla pedagogica rigorosamente intesa, non si aveva che il *Saggio sull'unità dell'educazione*, opuscoletto di poche pagine. I lavori del Tommaseo sono studi serì, monografie peregrine, *pensieri*, *desideri*, come egli stesso li intitola, sono preziosi elementi scientifici, ma un organico sistema di scienza non fanno: egli stesso si tiene in guardia *dalla mania dei sistemi* anche in pedagogia, e crede che addestrando in maniera variata il pensiero *si servi, meglio che non con severe teoriche, all'unità dell' idea* (1). Il Rayneri seppe far tesoro dei profondi e svariati lavori parziali dei pedagogisti che lo precedettero, coll' intendimento di ricondurli all'unità della scienza. Dal suo libro apparisce l' uomo che ha lungamente letto e studiato, l' uomo di erudizione soda, svariata, vastissima; però non è erudizione sterile, inorganica, cadaverica

(1) *Pensieri sull' educazione*, Milano 1865, pag. 6.

la sua: egli sa fecondarla colla potenza dell'ingegno, lavorarla, atteggiarla a nuove forme di vita, ed organarla a nuova scientifica unità.

È egli possibile imprimere alla pedagogia forma precisa e rigorosa di scienza? Abbiamo superiormente notato come il supremo concetto pedagogico sia interiormente combattuto da profonde antinomie, per cui gli torna malagevole il quietare in una forma scientifica definitiva. L'educazione importa una dualità di termini, fra cui intercede, che sono l'educatore e l'educando, e conseguentemente l'autorità del primo, e la libertà del secondo. Or come si concilia l'antinomia di questi due termini opposti? A scoprire il giusto loro punto dialettico occorre segnare i giusti confini dell'autorità propria dell'educatore, e della libertà propria dell'alunno; e questi limiti ci sono; è la stessa natura delle cose che li ha posti: ma in teoria ed in pratica bene spesso furono o disconosciuti affatto o mal definiti Quindi i due principii dell'autorità e della libertà trascesero all'esclusivismo entrando tra di loro in lotta: ognuno pretese all'indipendenza assoluta; ora prevalse il principio religioso abusato, che è quello dell'autorità esclusiva, ora il principio filosofico abusato, che è quello della libertà esclusiva, e l'educazione oscillò fra le due forze rivali. La lotta cominciò fino dai tempi più antichi, fù acremente combattuta in tutte le età, in tutte le istituzioni, e dura tuttodì fra di noi, tantochè la storia della scienza e dell'arte educativa è la storia stessa dell'antagonismo di questi due principi, che si contesero il campo senza mai giungere ad un definitivo e duraturo trionfo. Il principio filosofico innestato nella pedagogia moderna dalla rinascenza delle lettere, coltivato dall'enciclopedismo francese del secolo scorso, trasformato in razionalismo assoluto dai pensatori tedeschi dei tempi nostri, tenta ora, sotto forma di *umanesimo*, di innovare la pedagogica e pretende al dominio assoluto dell'educazione. Questa lotta dell'*umanesimo* contro il principio religioso ed autoritativo è la grande, la vera ed unica crisi che ora affatica l'Italia presente.

Abbiamo qui di proposito notata l'antinomia tra l'autorità dell'educatore e la libertà dell'educando, poichè uopo è collocarsi da questo punto di vista per fare conveniente giudizio del concetto supremo posto dal Rayneri a fondamento della sua *Pedagogica*. Poichè egli richiama fin dalle prime pagine del suo libro l'attenzione degl'Italiani sopra un fatto gravissimo, e questo è *il difetto d'autorità nella pratica dell'educazione*, *e il difetto del principio d'autorità nella scienza della medesima*. Ed egli, che nell'autorità ripone la vita dell'educazione, vedesi spontaneamente condotto ad ordinare la pedagogica in modo che il principio d'autorità sia posto a fondamento

di questa scienza, *secondo che è richiesto dai tempi e dal voto sapiente di tutti i buoni.*

Qui il critico sarà pronto a notare, che l'incardinar l'educazione sull'autorità è sconfessar la civiltà presente, far rinvertire il secolo al dispotismo del medio evo, incatenare la società all'antico assolutismo ieratico; e che il muovere, come fa l'Autore, dal fatto della mancanza di autorità nell'educazione contemporanea per arguirne che la pedagogica va fondamentata sul principio autoritativo e religioso, gli è un sacrificare la dignità e assolutezza della scienza ai mutabili eventi del giorno, un attentare alla sua autonomia facendola servire ai bisogni contingenti del tempo. La censura cade da sè, sol che si segua la mente dell'Autore a mano a mano che va determinando il concetto di autorità. Giova sentire lui stesso: « L'autorità » deriva dall'ineguaglianza naturale degli uomini sì nella facoltà e » nel loro svolgimento, e sì nelle relazioni sociali. La prima è au- » torità di fatto, la seconda è autorità di diritto. La libertà all'in- » contro deriva dalla essenziale eguaglianza degli uomini in faccia » a Dio ed alla legge per la identità di origine di natura e di fine. » Il perchè l'autorità debb'esercitarsi senza ledere la libertà, e la » libertà deve rispettare l'autorità: l'una è limite dell'altra, e dal- » l'accordo dialettico di questi due contrarî risulta l'armonia co- » smica e l'armonia sociale » (1). Così l'autorità quale l'intende il Rayneri non esclude il suo contrario, la libertà, ma lo inchiude; e nel primo di questi due termini egli colloca il principio dell'educazione, nel secondo il fine della medesima; di che raccoglie un primo concetto definitivo dell'educazione, dicendola *l'arte di esercitare l'autorità in favore della libertà umana*, o, più brevemente, *l'arte di render l'uomo libero* emancipandolo dal male fisico, intellettuale e morale. Ma l'autorità e la libertà, principio e fine dell'educazione, importano un termine medio, mercè cui il primo contrario discorra e tocchi l'altro, e questo mezzo, che all'autorità occorre per toccare il suo fine, e render libero l'alunno, è la soggezione del fanciullo, senza la quale torna impossibile l'autorità, soggezione delle forze fisiche di lui, soggezione dell'intelligenza (*fede*), soggezione dell'imaginazione (*imitazione*), soggezione della volontà (*obbedienza*). « Nell'educazione adunque » noi dobbiamo distinguere tre cose; il principio, il mezzo, il fine. » Il principio è l'autorità educativa: il mezzo è la soggezione del- » l'alunno: il fine è la libertà del medesimo (2) ». Così l'Autore va via via integrando il concetto dell'educazione a mano a mano che esplica il concetto di autorità.

(1) *Della pedagogica*, libri cinque, pag. XI.
(2) Op. cit., pag. XV.

Se non che nell'atto stesso che il concetto pedagogico va assumendo una forma organica e compiuta, prorompono dal suo seno le latenti antinomie. Posti i tre termini integrali dell'educazione, come si concilia la *libertà* dell'alunno colla sua *soggezione* all'*autorità* educatrice? Non isfuggì all'acuto ingegno dell'Autore siffatta antinomia; anzi egli stesso la pose in termini formali, ed il solo averla proposta è chiaro argomento, che per lui autorità non è sinonimo di dispotismo. *Rendere l'uomo libero per mezzo della sommessione imposta dall'autorità educativa*, questo ei dice, *la grande, la perenne difficoltà dell'educazione* (1). A lui però non pare inconciliabile l'antimonia tra i tre termini implicati nel concetto pedagogico; anzi lo tiene un teorema scientifico suscettivo, se altro mai, della massima evidenza quello dell'autorità come principio, della sommessione come mezzo, e della libertà come fine dell'educazione. Egli nota in proposito, che la sommessione del fanciullo è da natura, la quale il fece *spontaneamente e necessariamente soggetto* a chi per potenza, per sapere, per inventiva e per virtù primeggia sopra di lui; e che ciò nullameno la libertà sua mantiensi illesa di fronte all'autorità dell'educatore, perchè questa è limitata dall'assoluta autorità di Dio, a cui l'educatore medesimo è sommesso nell'intendere, nell'operare e nel volere, e gli deve quella fede, quell'imitazione, quell'obbedienza che il fanciullo deve a lui.

Il concetto pedagogico è posto, non però ancora definitivamente integrato, e l'Autore vi torna sopra col pensiero lavorandolo novellamente per elevarlo ad una forma più sintetica e comprensiva. L'educazione va dal principio dell'autorità al fine della libertà col mezzo della soggezione. Ma educare è perfezionare; il perfezionamento poi importa siccome condizione suprema il retto uso delle potenze dell'individuo, le quali vanno a tal uopo attuate fino ad essere per mezzo di atti successivi trasformate in abiti buoni, cioè ordinati al fine segnato da Dio alle potenze umane, che è la perfezione, compimento del perfezionamento, e termine della perfettibilità. E qui l'Autore chiude il suo concetto nella seguente terminativa definizione: *L'educazione è l'arte, colla quale un uomo autorevole induce un altro a trasformare per mezzo di atti successivi le sue potenze in abiti ordinati al suo fine* (2). E dice *induce* per denotare il carattere dell'azione educativa, che vuol essere efficace e soave ad un tempo, non trascinando l'alunno, ma cooperando con lui. In questo supremo concetto definitivo preesiste implicata, come in proprio germe, tutta la pedagogica dell'Autore, in quella guisa che nella cellula primor-

(1) Op. cit., pag. XIX.
(2) Op. cit., pag. X.

diale giace preformato l'intiero organismo dell'essere vivente; da esso concetto tu la vedi fluire e discorrere con movimento spontaneo, in esso comporsi ad organica unità le sue molteplici parti. Diresti che la scienza intera sia il concetto stesso, che spiega se medesimo muovendosi e crescendo per intima e propria virtù, e nel suo successivo e moltiforme esplicamento serba unità e coscienza di sè, come nel circolo, simbolo della scienza, il centro diffonde di sè una molteplicità di raggi indefinita e distendesi in circonferenza, fatto così inizio e termine dei raggi stessi. Con questo concetto pedagogico egli commisura le definizioni date dai più illustri pedagogisti, segna i limiti dell' azione educativa, confutando le due opposte teoriche professate su tale riguardo l'una dal Rousseau che vuole impotente e negativa l'educazione, l'altra dall'Helvetius e dal Jacotot, che la reputano onnipotente; assegna alla pedagogica il posto che le conviene fra le molteplici scienze contermina; divisa dell' educazione le molteplici parti e specie svolte dai tre termini precipui compresi nella definizione, quali sono l' educatore, l' alunno colle sue potenze, il fine dell' educazione, e di qui traccia la classificazione degli istituti educativi. Di tal modo l' Autore viene designando con tratti successivi l' orbita della pedagogica, entro alla quale compaiono a poco a poco organicamente composte le primitive parti della scienza, quasi organo in corpo vivo; ed esse sono quei medesimi elementi che preesistevano implicati nel concetto fondamentale, e che ora ricevono contorni più spiccati e pigliano ciascuno un essere proprio nell'insieme scientifico.

Amplissimo è l'ambito della pedagogica quale apparisce dal concetto, che ne delinea il Rayneri. Essa studia l'educazione sotto il rispetto, 1° scientifico, 2° amministrativo, 3° legislativo, 4° economico, 5° statistico e storico, e per conseguente la teorica generale e speciale dell'educazione, l'amministrazione degli istituti educativi, la legislazione, l' economia, la statistica e la storia dell'educazione sono le varie parti di cui la pedagogica si elementa. L' Autore restringe il suo scritto alla trattazione della prima di queste parti pigliando a studiare l'educazione sotto il rispetto scientifico, e prima nella sua natura generale, poi nelle quattro sue specie; di qui i *cinque libri* della sua *pedagogica*. Nel primo di essi, che è come il disegno profilare degli altri susseguenti, discute le questioni attinenti all' educazione in generale, trattando 1° *del soggetto dell'educazione*, del quale porge classificate in modo ampio e comprensivo le potenze da coltivarsi; 2° *dello svolgimento naturale delle potenze di cui è formato il soggetto da educarsi*; 3° *del fine dell'educazione*, che è quello stesso dell'uomo, ossia la perfezione, da lui riposta nell' *imperar sul senso*

ed ubbidire a Dio, in altri termini nella conformità dell' uomo con Dio, ossia del pensiero e dell'attività umana col pensiero e coll'attività divina; 4° *degli uffici dell'educatore*, riposti nel *dirigere* ed *eccitare* le potenze dell'alunno; 5° *dei mezzi d'educazione*, che sono *la natura* per le potenze fisiche, *l'istruzione* per l' intelligenza, *l'arte* per l'imaginazione, *l' autorità* per la volontà; 6° *delle leggi della medesima*, che egli riduce all'*unità*, alla *universalità*, all'*armonia*, alla *graduazione*, alla *convenienza*, la quale precede logicamente tutte le altre leggi ed in sè le compendia.

Viene il secondo libro, che ha per obbietto l'educazione intellettuale; il terzo, che si travaglia intorno all' educazione estetica; il quarto che svolge l'educazione morale; il quinto, che discorre l'educazione fisica. L' indole del presente scritto non ci consente, come pure vorremmo, di seguire l' Autore in tutto lo sviluppo del suo lavoro; però dal disegno profilare dell'opera già s' indovina l'euritmia ed il pregio delle singole parti. Notiamo sol questo, che questi quattro libri, intenti alle specie diverse di educazione, portano tutti l' impronta della stessa mente studiosa dell' ordine, della chiarezza, della precisione scientifica; e tutti manifestano nella loro varietà uniformità di struttura ed unità di disegno. Sempre, in ognuno di essi, l' Autore piglia anzi tutto a studiare la natura di quella tra le fondamentali potenze umane, che s' intende di educare, notandone gli elementi costitutivi con severa, accuratissima analisi; poi ne descrive il naturale svolgimento e le forme diverse sotto cui si manifesta; quindi ne trae le norme e le regole direttive della sua educazione. E se, a mano a mano che egli s'innoltra nelle regioni delle scienza, incontra per via alcune di quelle momentose questioni, che tuttora si dibattono sul terreno pratico, non le sprezza, ma le disamina con serietà di pensiero. Tali sono, per notarne qualcuna, quella sull'unità o moltiplicità degli oggetti d'insegnamento da lui considerate in rapporto coi tre gradi dell'istruzione elementare, media e superiore (1); quella intorno alla precedenza da darsi all'istruzione pratica o alla teorica (2); quella intorno le attinenze dell'istruzione autoritativa, e della razionale (3); e quell'altra, che si agita tuttora con tanto ardore, in riguardo all'insegnamento delle lingue morte (4).

(1) Opera citata, pag. 165-173.

(2) Op. cit., pag. 180-186.

(3) Op. cit., pag. 187-192.

(4) Op. cit., pag. 259-283. L'Autore risolve la questione in favore dell'insegnamento delle lingue classiche, notando, 1° che al compiuto svolgimento dell' intelligenza occorre lo studio profondo e ragionato di una lingua; 2° che a tale scopo non basta lo studio della lingua nazionale, nè quello di una lingua moderna, perchè non arduo a segno da addestrar la ragione quanto conviensi;

I razionalisti pretendono essi soli al monopolio del retto uso della ragione. Il Rayneri non è della loro schiera; ma ben mostra di possedere di fatto quelle virtù razionali, che vantano in parole non pochi di coloro i quali usurpano il nome di *razionalisti*; tale è il procedere rigoroso del suo pensiero, l'accuratezza e severità della sua analisi, la deduzione logica dei suoi teoremi, l'ordine e la precisione delle sue idee, l'ammisuratezza della sua critica, che, senza mai trascendere agli estremi, cerca nel loro giusto punto intermedio la verità. La sua pedagogica è d'indole dialettica e comprensiva, siccome quella, che propugna l'armonia della ragione e della fede nell'educazione intellettuale, l'armonia dell'invenzione e dell'imitazione nell'educazione estetica, l'armonia dell'autorità dell'educatore e della libertà dell'alunno nell'educazione morale. Alla critica noi lasciamo che penetri più addentro nelle singole parti dell'opera, e ne rilevi con mano imparziale i pregi non disgiunti dai difetti. Ci basti il ricordare che il lavoro del Rayneri apparisce siccome il primo tentativo fatto dagl'Italiani per elevare a forma di scienza la pedagogica, e sotto questo riguardo segna il periodo più saliente nella storia della scienza e dell'arte educativa fra di noi, come l'opera postuma del Rosmini inscritta *Del supremo principio della Metodica* segna un vero progresso nella storia della metodologica didattica.

3° che per noi Italiani la lingua meglio d'ogni altra addatta allo scopo e più proficua, è la latina; 4° che a graduare le difficoltà possono giovare assai i latini scrittori, ed altri scelti moderni; 5° che uno studio siffatto richiede molte cognizioni riguardanti le condizioni del popolo presso cui fioriva quella letteratura; 6° che ne consegue di qui la necessità della moltiplicità degli oggetti di insegnamento nelle scuole secondarie, e la falsità delle teorie esclusive, sia degli *umanisti* e sia dei *positivisti*.

INDICE

LIBRO PRIMO.

DELLA EDUCAZIONE IN GENERALE.

LIBRO SECONDO.

DELL'EDUCAZIONE INTELLETTUALE.

LIBRO TERZO.

EDUCAZIONE ESTETICA.

LIBRO QUARTO.

DELL'EDUCAZIONE MORALE.

LIBRO QUINTO.

EDUCAZIONE FISICA.

APPENDICE ALL'OPERA.

				ERRATA	CORRIGE
Pag.	28	*linea*	11	elementi	alimenti
»	35	»	13	Classificazione delle potenze umane	Potenze fondamentali, e definizione dell'uomo.
»	74	»	20	s'imbestialisce.	s'imbestii
»	ivi	»	*ult.*	καλο	καλοῦ
»	75	»	4	pronto	prono
»	101	»	6	acquistati.	avventizi
»	160	»	25	consideravamo	consideravano
»	184	»	5	la proprietà.	le proprietà
»	211	»	1	Art. 3.°	Art. 5.°
»	283	»	9	§ 1.°	Art. 11.°